



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

“Participar para bem-estar” no Jardim de Infância

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Pré-Escolar

2024, Ana Sofia dos Santos Marques



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Ana Sofia dos Santos Marques

“Participar para bem-estar” no Jardim de Infância

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresentado ao Departamento de Formação de Educadores e Professores da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre.

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Joana Maria Rodrigues Chélinho.

Janeiro de 2024

Agradecimentos

A conclusão do meu percurso académico não seria possível sem o apoio de todos aqueles que estiveram presentes ao longo desta etapa importante da minha vida e não poderia deixar de lhes fazer um agradecimento.

Quero agradecer à minha família e amigos por todo o apoio e carinho ao longo deste percurso, bem como ânimo e compreensão nesta fase.

A todos os professores que ao longo dos anos contribuíram e fizeram parte de todo o meu percurso académico, que serviram de inspiração e que transmitiram conhecimentos para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Às educadoras responsáveis e cooperantes pelos estágios pedagógicas durante todo o percurso académico, assim como as auxiliares e todo o pessoal educativo.

Agradeço à minha orientadora, Professora Joana Chélinho, por ter aceitado orientar-me neste relatório, pela motivação e pela ajuda ao concretizá-lo.

Agradecer especialmente à Rita, à Ângela, à Lara, à Eduarda, à Tatiana, à Marisa e à Mariana, pela amizade e companheirismo ao longo desta bonita aventura.

Agradecer a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho e que de algum modo contribuíram para o meu percurso pessoal e profissional.

A todos, o meu muito obrigada.

Título da Tese de Mestrado: “Participar para bem-estar” no Jardim de Infância

Resumo: Atualmente, o bem-estar apresenta um lugar de excelência na educação das idades do pré-escolar, apesar de esta abordagem estar prevista nas Orientações para a Educação Pré-Escolar, nem sempre foi assim.

O bem-estar é fundamental para a criança aprender, se a criança estiver confortável e envolvida no processo de aprendizagem, aprende de uma forma ativa e implicada, a aprendizagem ativa faz com que a criança esteja empenhada em todo o processo de investigação.

O presente trabalho identifica o bem-estar e a implicação num contexto de Educação Pré-Escolar, apresenta como podem ser identificados os sinais de bem-estar e o nível de implicação. Para tal, foi criado um estudo de caso, baseado num projeto em que as crianças foram totalmente envolvidas em todas as decisões.

Os participantes foram um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Implementou-se uma perspetiva metodológica qualitativa, pretendendo-se dar resposta ao lema ‘participar para bem-estar’, assim como às seguintes questões de investigação: a) as crianças sentem bem-estar no JI?; b) quais os níveis de implicação identificados?; c) as crianças implicam-se da mesma maneira quando participam na planificação do projeto?; d) o envolvimento das crianças tem impacto nas aprendizagens das mesmas?.

Os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram: a observação, análise de comportamentos, o registo de notas de campo e entrevistas individuais. Através destes dados, foram identificados vários sinais de bem-estar e vários níveis de implicação.

Palavras-chave: educação, bem-estar, implicação, educação pré-escolar.

Title of the Master Thesis: “Participate for well-being” in Kindergarten

Abstract: Currently, well-being holds a prominent place in the education of preschool-aged children, although this approach is outlined in the Guidelines for Preschool Education, it has not always been the case.

Well-being is fundamental for a child to learn, when child is comfortable and engaged in the learning process, they actively and meaningfully participate in learning. Active learning ensures that the child is committed throughout the investigative process.

This study identifies well-being and engagement in the context of Preschool Education, demonstrating how well-being indicators and the level of engagement can be identified. To achieve this, a case study was conducted based on a project where children were actively involved in all decision-making processes.

The participants were a group of children aged between 3 and 6 years old. A qualitative methodological perspective was implemented, aiming to respond to the motto 'participate for well-being,' as well as addressing the following research questions: a) Do children feel well-being in the preschool?; b) What levels of engagement are identified?; c) Do children engage similarly when participating in project planning?; d) Does children's involvement impact their learning?

Data collection instruments included observation, behavior analysis, field note recording, and individual interviews. Based on the data collected, well-being indicators and levels of engagement were identified.

Keywords: education, well-being, implication, preschool education.

Sumário

I. INTRODUÇÃO	1
II. REVISÃO DE LITERATURA	5
1. O BEM-ESTAR	6
2. O IMPACTO DO AMBIENTE NO BEM-ESTAR	8
3. A IMPLICAÇÃO.....	15
4. O BEM-ESTAR E A IMPLICAÇÃO NO PRÉ-ESCOLAR	19
III. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA	24
1. IDENTIFICAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO	25
1.1. Caracterização do Jardim de Infância	25
1.2. Opções curriculares relevantes.....	27
1.3. Caracterização do Grupo.....	32
1.4. Relação com as Famílias.....	35
1.5. Recursos na Comunidade.....	36
2. INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS.....	36
2.1. Fase de Ambientação.....	36
2.2. Fase de Integração	37
2.3. Primeira Intervenção	39
2.4. Segunda Intervenção	40
2.5. Terceira Intervenção	41
IV. ESTUDO DE CAMPO	50
1. OPÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO DE CAMPO	51
2. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISES DE OBSERVAÇÕES	52
2.1. Fase 1 - Observação geral do Grupo	53
2.2. Fase 2 - Análise Geral do Contexto	54
2.3. Fase 3 - Observação Individualizada de Elementos do Grupo	57
2.4. Avaliação Geral Final	65
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
VII. APÊNDICES	81
Apêndice 1. Consentimento Informado.....	82

Apêndice 2. Planificação de Natal.....	83
Apêndice 3. Planificação sobre a Primavera	84
Apêndice 4. Planificação da caça ao tesouro.....	85
Apêndice 5. Planificação do aparelho digestivo	86
Apêndice 6. Planificação da pirâmide alimentar	86
Apêndice 7. Planificação dos sentidos	87
Apêndice 8. Planificação de um dia	88
Apêndice 9. Planificação do sistema circulatório	89
Apêndice 10. Planificação do jogo dramático.....	90
Apêndice 11. Entrevista à educadora cooperante.....	91
VII. ANEXOS	93
ANEXO 1. Caracterização do grupo de acordo com o SAC	94
ANEXO 2. Análise e reflexão em torno do grupo e contexto de acordo com o SAC	95
ANEXO 3. Análise e reflexão das crianças de acordo com o SAC.....	97
ANEXO 3.1. Criança 3. A. M.....	97
ANEXO 3.2. Criança 13. L.....	101
ANEXO 3.3. Criança 17. M. P.	105
ANEXO 3.4. Criança 18. M. R. M.	109
ANEXO 3.5. Criança 21. M. M. P.....	113
ANEXO 3.6. Criança 23. S. D.	117
ANEXO 4. Caracterização do grupo de acordo com o SAC	120

Lista de Abreviaturas

ESEC - Escola Superior de Educação de Coimbra

Jl - Jardim de Infância

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

Lista de Figuras

FIGURA 1 ESQUEMA DE COMO PROMOVER O BEM-ESTAR.	10
FIGURA 2 DIAGRAMA DE BRONFENBRENNER	11
FIGURA 3 NÍVEIS DE BEM-ESTAR EMOCIONAL	14
FIGURA 4 ESQUEMA CONCEPTUAL DA EDUCAÇÃO EXPERIENCIAL	16
FIGURA 5 PIRÂMIDE DE MASLOW SOBRE A HIERARQUIA DAS NECESSIDADES.	19
FIGURA 6 ESQUEMA SOBRE O QUE AS CRIANÇAS JÁ SABIAM SOBRE O CORPO HUMANO.	41
FIGURA 7 ESQUEMA SOBRE O QUE AS CRIANÇAS QUEREM SABER SOBRE O CORPO HUMANO.	42
FIGURA 8 DESENHOS DAS CRIANÇAS SOBRE O CORPO HUMANO	42
FIGURA 9 ESQUEMA DO QUE AS CRIANÇAS QUEREM UTILIZAR PARA INVESTIGAR O CORPO HUMANO ...	43
FIGURA 10 MOMENTO DE CRIAÇÃO DO SISTEMA DIGESTIVO.	44
FIGURA 11 MOMENTO DA CONSTRUÇÃO DAS PIRÂMIDES ALIMENTARES	46
Figura 12 Esquema do sistema circulatório e a sua legenda.....	47
FIGURA 13 OBSERVAÇÃO GERAL DO GRUPO – NÍVEIS DE BEM ESTAR	53
FIGURA 14 OBSERVAÇÃO GERAL DO GRUPO – NÍVEIS DE IMPLICAÇÃO	54
FIGURA 15 OBSERVAÇÃO GERAL FINAL DO GRUPO – BEM ESTAR	65
FIGURA 16 OBSERVAÇÃO GERAL FINAL DO GRUPO – IMPLICAÇÃO	65
FIGURA 17 ELABORAÇÃO DAS ATIVIDADES DE NATAL	83
FIGURA 18 ATIVIDADE DA PRIMAVERA	84

Lista de Gráficos

GRÁFICO 1: DISTRIBUIÇÃO DO GRUPO POR GÉNERO..... **ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**

I. INTRODUÇÃO

O presente trabalho enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Coimbra, com vista a refletir sobre aprendizagens alcançadas, procedentes de momentos de intervenção/pesquisa, que aportam sempre novos conhecimentos, experiências e novas perspetivas em torno da profissionalidade em educação de infância.

A presente investigação foi realizada num jardim de infância localizado no centro da cidade de Coimbra, pertencente a uma Instituição Particular de Solidariedade Social, procurando focalizar e promover o bem-estar e participação de um grupo de seis crianças, entre os cinco e os seis anos de idade.

Com este relatório pretendo apresentar um percurso de pesquisa, dúvidas, expectativas, aprendizagens e experiências realizadas ao longo do estágio, refletir sobre a ação educativa desenvolvida, quer no que se refere à organização do ambiente educativo quer das experiências de ensino e das aprendizagens promovidas com as crianças. Este relatório contribui para a minha reflexão e aprendizagem ativa, pois, tanto o estágio como a sua reflexão contribuem para a minha formação educativa e de identidade profissional, através de vivências reais, espontâneas e únicas. Como mencionado por Alegria et. al. e citado por Rodrigues, A. (2009, p. 66):

O ano de formação prática reveste-se, assim, de importância fundamental, por proporcionar aos estagiários condições para exercer numa escola, em contexto real, as funções de professor, as quais são acompanhadas de perto pelos orientadores locais, isto é, professores da escola onde se realiza o estágio, todos eles supervisionados por docentes das universidades.

Este trabalho está dividido em duas partes, correspondentes à revisão da literatura e ao estudo de caso. Na primeira parte são apresentadas as definições de bem-estar e implicação, como funcionam e como podem ser avaliadas. Na segunda parte é apresentado o trabalho de pesquisa-ação-reflexão que procurámos dinamizar articuladamente ao longo do percurso formativo em estágio, perspetivando a autenticidade das observações e interações da prática de ensino supervisionada, como ocasião primordial para mobilizar construtos e fazer escolhas pedagógicas congruentes com a prioridade de assegurar bem-estar e promover a participação das crianças no

quotidiano da experiência do jardim de infância. No final há uma reflexão sobre as considerações finais a que cheguei, e nos anexos e apêndices estão presentes alguns registos e instrumentos que suportaram os processos reflexivos e de tomada de decisões de intervenções.

Ao longo da elaboração deste trabalho reuni informação expositiva, reflexões pontuais com conteúdos abordados em sala de aula, uma vez que considero que as aulas são um complemento, tendo em conta que os conteúdos lá abordados são fundamentais para realizarmos uma boa prática. Também sustentei as minhas reflexões com leituras que me permitiram certificar determinadas perspetivas.

Motivação e formulação do problema

No intercâmbio que realizei no primeiro semestre do último ano de licenciatura, no âmbito do programa Erasmus +, tive a oportunidade de conhecer e explorar uma dinâmica diferente em torno da educação infantil.

Neste programa, onde frequentei aulas de várias licenciaturas na Universitat Autònoma de Barcelona, deparei-me com uma atenção especial sobre os sentimentos das crianças, as suas vontades e interesses, e o seu bem-estar. Estes aspetos eram o ponto fundamental de tudo, de uma forma diferente da que estava habituada na minha instituição formadora em Portugal. A disciplina em causa, que me levou a observar a educação de infância de uma esfera diferente, foi “Educação Corporal e Psicomotora em Centros de Educação Infantil I”, lecionada pela docente Maria del Mar Pérez. Além das aulas teóricas existiam seminários práticos, que permitiam a conciliação e articulação dos saberes na concretização prática, em que percebia realmente os temas tratados e conseguia experienciá-los. A título de ilustração, uma das atividades, que até hoje me recordo e que me faz sempre respeitar a criança como um indivíduo, foi uma simples encenação em que tínhamos de levar um iogurte, uma colher e uma banda para os olhos. Na aula foi-nos pedido que escolhêssemos pares, metade taparam os olhos e a outra metade recebeu informação para dar o iogurte à boca dos colegas, sem qualquer tipo de comunicação e com o processo de limpar a boca, repetidamente com a colher. Esta atividade foi iniciada quase à força, porque a metade dos colegas que iam receber o

iogurte estavam de olhos fechados sem saber o que ia acontecer, nesta simples atividade foi-nos relembrado o quão desconfortável é esta situação, que poderia ser evitado com conversa, cuidado e paciência, ou seja, atenção e tempo.

Na idade do pré-escolar o valor das relações e vivências é fulcral e mais vale um espírito/uma personalidade bem formada nas interações com confiança, noção de responsabilidade e de solidariedade, do que uma cabeça cheia de capacidades linguísticas.

As experiências de um bebé durante os primeiros anos de vida vão ter um grande impacto no desenvolvimento e na arquitetura do seu cérebro. Os genes fornecem o modelo básico, no entanto, são as experiências precoces e as interações com a família e com as pessoas que cuidam delas que vincam o processo, que influenciará se o cérebro da criança irá estabelecer os padrões das conexões neurais e os equilíbrios químicos que vão afetar o que a criança vai ser, o que vai ser capaz de fazer e como vai reagir ao mundo que a rodeia.

A qualidade da interação entre adulto-criança e criança-adulto também terá um grande impacto a nível cognitivo e emocional da criança. Todas estas interações e, consequentemente, os vínculos que se criam promovem experiências positivas e significativas para a criança. Contudo, também as experiências negativas, nomeadamente, o excesso de stress e negligência por parte dos adultos, têm um grande impacto no desenvolvimento cerebral.

Concluindo, podemos afirmar que o ambiente e as interações têm um papel decisivo nos primeiros anos de vida da criança. Também o adulto deve garantir que proporciona e promove ambientes seguros e estáveis, estimulantes e envolventes, relações respeitadoras e de reciprocidade, de forma a contribuir positivamente para o desenvolvimento cerebral e físico da criança.

II. REVISÃO DE LITERATURA

1. O BEM-ESTAR

O termo bem-estar ganhou relevância por volta do ano de 1998, com o movimento da psicologia positiva, em que a psicologia deixou de ser focada em tratar doenças mentais e sim prevenir essas mesmas doenças (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (2018), bem-estar faz parte do conceito de saúde, que é definido como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doenças:

Mental health is a state of well-being in which an individual realizes his or her own abilities, can cope with the normal stresses of life, can work productively and is able to make a contribution to his or her community (OMS, 2018).

O bem-estar é um estado de satisfação no qual a pessoa se sente bem física e emocionalmente. É caracterizado por um equilíbrio de saúde física, saúde psicológica e saúde social, designada como uma sensação de florescer (*flourishing*), podendo ocorrer mesmo quando se está a passar por adversidades (Smart, 2019). Bem-estar é definido por qualidade de vida, por conforto e sentimento de satisfação. Uma pessoa desfruta de bem-estar quando está exposta a ambientes e a relações de qualidade (Saint-Gobain, 2017).

Para alguns professores e psicólogos o bem-estar e a felicidade são termos sinónimos, mas para outros a felicidade está inserida no bem-estar, sem ser o ponto principal. No geral os termos utilizados são transferíveis, mas nem sempre são sinónimos.

McCullough, Heubner e Laughlin (2000) definem um modelo de bem-estar constituído por três componentes interrelacionadas, mas separadas, ou seja, podemos classificar o bem-estar destas componentes numa forma geral e também por categorias. Essas três categorias são:

1 - o afeto positivo, referente à frequência de emoções positivas a que a pessoa é exposta;

2 - o afeto negativo, é relativo à frequência de emoções negativas na vida de uma pessoa, essas experiências tendem a influenciar desvantajosamente o comportamento e o bem-estar do indivíduo;

3 - a satisfação com a vida global, e é definida como um todo, uma avaliação cognitiva da vida pessoal; ou seja, os afetos influenciam o crescimento da satisfação global com a vida, “as pessoas que demonstram um bem-estar positivo experienciam uma

preponderância de emoções positivas em relação às emoções negativas e avaliam positivamente a sua vida” (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005, p. 211). Vamos imaginar que uma criança está confortável e sente-se bem com a maioria dos aspetos da sua vida, mas não gosta do desporto que pratica, esse desporto vai ser considerado um afeto negativo, mas mesmo assim a sua satisfação com a vida global pode ser agradável.

Há vários tipos de bem-estar, pois, o bem-estar é subjetivo, é próprio de um ou de vários sujeitos, não é válido para todos da mesma forma. O ser humano é único na sua singularidade e cada um encontra as suas fontes de bem-estar, de acordo com os seus objetivos e o seu propósito.

A professora Sonja Lyubomirsky (2021), do departamento de psicologia da Universidade da Califórnia, defende que o bem-estar, é o propósito de vida de cada um, esse é influenciado 50% pela genética, 40% pelos pensamentos/comportamentos e apenas 10% pelas circunstâncias da vida (p. 9).

O termo *felicidade genética* deriva de uma investigação onde se percebeu que até mesmo gémeos monozigóticos nascem com um valor de referência único para a felicidade. Essa referência individual é vitalícia, mesmo oscilando com os acontecimentos da vida, volta sempre aos seus valores originais (Lyubomirsky, 2021, p. 9). Para tornar este valor de referência para a felicidade mais compreensível, podemos compará-lo com o valor de referência do peso, para algumas pessoas é mais fácil manterem-se em forma, mesmo tendo alguns comportamentos de risco ou excessivos, enquanto para outras, mesmo tendo bastantes cuidados, aumentam de peso com bastante facilidade, pois os valores genéticos são fulcrais.

Os nossos pensamentos e comportamentos são os fatores decisivos para a nossa vida, são a segunda maior influência e são os únicos que conseguimos alterar e modificar. Segundo Lyubomirsky (2021, p. 10), algumas das ações que promovem pensamentos e comportamentos positivos e ajustados são:

- Sentir-se amado e integrado no meio familiar e no grupo de amigos;
- Disfrutar e fortalecer relações positivas;
- Sentir-se grato pelo que tem e pelo que conquista;
- Sentir-se confortável ao expressar uma opinião;
- Aceitar ajuda e oferecer honestamente ajuda a alguém;
- Saborear os prazeres da vida e viver no presente;

- Saborear as pequenas conquistas do dia a dia;
- Ser otimista ao pensar no futuro;
- Introduzir o exercício físico na sua vida e torná-lo um hábito regular;
- Estar comprometido com os seus objetivos de vida e ambições;
- Suportar stress, crises e tragédias, conseguir suportar e superar as mesmas e gerir as emoções.

Os 10% representam uma influência menor, que são as circunstâncias da vida, que estão para além das nossas escolhas, como por exemplo a pandemia da Covid-19, que nos afetou recentemente em 2020. Estas circunstâncias conseguem moldar, mas muito tenuemente. Basta pensar que se colocarmos um grupo de 16 crianças expostas às mesmas situações, elas irão reagir de maneiras diferentes, porque têm experiências e personalidades diferentes, e essa experiência em particular vai provocar sensações distintas que podem ser facilmente enriquecidas, substituídas ou esquecidas.

Em suma, é mais importante para a nossa felicidade e consequentemente para o nosso bem-estar, o que somos e experimentamos do que aquilo que temos, pois, a felicidade moral e material são momentâneas. Apesar dos prazeres materiais serem importantes para o nosso dia a dia, não são tão significativos como as escolhas positivas a longo termo, como: as boas relações, o tempo de qualidade com a família, amigos e comunidade.

Ao educar crianças devemos orientá-las para a importância do ser e não do ter, ajudá-las a desenvolver e construir pensamento crítico e comportamentos ajustados e adequados.

2. O IMPACTO DO AMBIENTE NO BEM-ESTAR

A saúde, e assim o bem-estar, são diretamente influenciados pelo ambiente social, a Agência Europeia do Ambiente (2016) afirma que um ambiente limpo é essencial para a saúde e bem-estar das pessoas, mas *“as interações entre a saúde humana e o ambiente são muito complexas e difíceis de avaliar”*. Um ambiente que não seja favorável para o desenvolvimento de uma pessoa pode provocar perturbações ao nível do desenvolvimento neurológico (AEA, 2016).

Os indicadores de bem-estar, segundo a deputada Neasa Hourigan (2020) são: serviços públicos, qualidade do ar, educação, segurança e liberdade, também as relações com familiares, amigos, vizinhos, colegas, a alimentação, o padrão de sono e as atividades realizadas nos tempos livres interferem no bem-estar. Quando há mudanças, ou situações especialmente desafiadoras, como a perda de alguém, mudança de país ou de escola, estas alterações têm um grande impacto no bem-estar do indivíduo em questão, que geralmente são refletidas em emoções negativas ou até mesmo sensações físicas, que podem causar grande sofrimento e interferir com as atividades do dia a dia (NOVA FCSH., 2018-2020, p. 3).

O grande inimigo da humanidade é que a mente cria ciclos viciosos em hábitos negativos, contudo também possui a capacidade de ser treinada através de terapia cognitiva. A terapia e o apoio psicológico devem ser sempre escolhidos em primeiro acontecimento, pois, ao contrário dos medicamentos, a terapia continua a funcionar, já que esta ensina habilidades para gerir os pensamento e as emoções, que podem ser utilizados toda a vida, sem contraindicações (Magalhães, 2022). O *Sanctuary Group* (2019) criou uma estratégia de cinco etapas para criar bem-estar, denominada por “*The Five Ways to Wellbeing*”:

1. Connect (conectar): criar conexões com as pessoas que o rodeiam (família, amigos, colegas e vizinhos), falar e passar tempo com os mesmos;
2. Be active (ser ativo): ser ativo todos os dias, fazer alguma atividade que o motive ou desafie, como dar uma caminhada, uma corrida, ir ao ginásio, dançar, passar tempo no exterior, entre tantos outros;
3. Take notice (observar): estar atento ao mundo e ao ambiente onde está inserido, reparar nas mudanças e apreciar os momentos;
4. Keep learning (aprendizagem contínua): aprender novas habilidades e conhecimentos sobre assuntos do seu interesse;
5. Give (dar): ser gentil e empático com os outros, preocupar-se genuinamente com os outros e dar-lhes atenção, dar aos outros ajuda-nos a sentirmo-nos melhores e criar movimentos positivos no nosso ambiente.

Figura 1

Esquema de como promover o bem-estar.



Nota: Adaptado de NOVA FCSH, 2018-2020, p. 4.

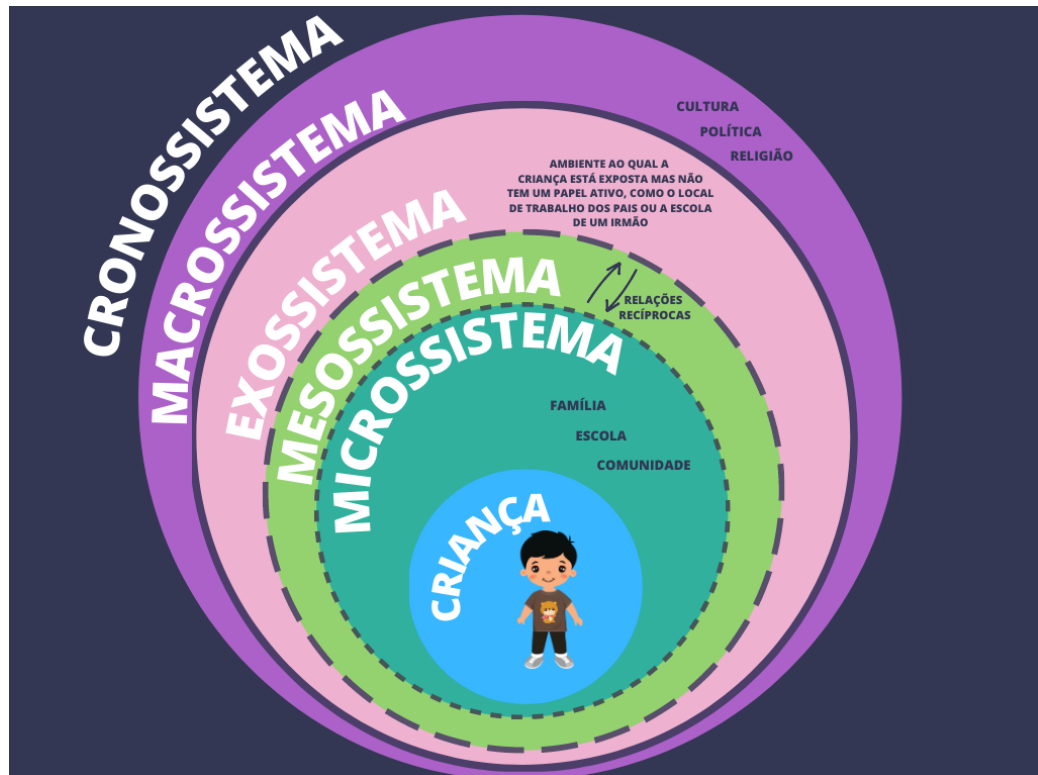
Estar com determinadas pessoas ou estar exposto a um determinado ambiente influencia o ser humano na forma como pensa, como reage e como atua. O ser humano é dotado de um “cérebro ecológico” (Portugal, G. 2011), ou seja, depende, ao longo de toda a vida, do contexto de desenvolvimento (imediato ou alargado) de uma vasta rede de influências e experiências. O desenvolvimento do ser humano não depende somente das características biopsicológicas, mas também das características dos contextos. Para Urie Bronfenbrenner, o desenvolvimento do ser humano é um conjunto de processos através dos quais as propriedades das pessoas e o ambiente interagem, e que provocam modificações.

As experiências vividas em criança têm impacto na arquitetura cerebral e na construção da personalidade. O modelo ecológico-sistémico de Bronfenbrenner, figura 1, ensina-nos que o desenvolvimento das crianças é afetado pelo que as rodeia, pelas interações, e é assim com esta dinâmica para o resto da vida. A abordagem ecológica desenvolvida por Bronfenbrenner é sustentada por estudos em ambientes naturais e desenvolvidos de forma contextualizada. Sem recorrer a laboratórios, foram realizadas observações e um estudo no ambiente natural dos indivíduos em causa. Os ambientes de desenvolvimento que afetam o desenvolvimento humano são variados, com influências

diferentes que se afetam e interferem mutuamente entre si (Martins e Szymanski, 2004, p. 66-67).

Figura 2

Diagrama de Bronfenbrenner.



O cronossistema de Bronfenbrenner, que representa a dimensão temporal no processo de evolução infantil, compreende os efeitos que as mudanças e as continuidades têm sobre o indivíduo, apresenta uma estrutura e uma organização concêntrica, onde a criança é o centro da ação. Ou seja, esta influencia e é influenciada em todos e por todas as dimensões, tendo em conta as suas informações únicas (idade, sexo, saúde, etc.). Ao cronossistema associam-se outras quatro estruturas, nomeadas de micro, meso, exo e macrosistema.

O microsistema está relacionado com tudo aquilo a que a criança tem contacto imediato, sobre o que a rodeia e sobre o que está presente na sua vida, como: família, casa, escola e área onde reside. Estas interações constituem veículos de mudança comportamental e de desenvolvimento pessoal únicos (Haddad, 1997, p 36-37).

O mesossistema engloba as relações recíprocas dos conjuntos do cronossistema, é a ligação do micro com o exo sistema, portanto, o que acontece em casa influencia a escola e vice-versa, a relação dos pais com a escola tem influências entre si, a área onde a criança reside provoca alterações à mesma e a criança provoca também alterações na sua comunidade (Martins & Szymanski, 2004, p. 67).

O exossistema é o ambiente onde a criança está exposta, mas não tem um papel ativo, ou seja, podem ocorrer eventos que a afetem ou a criança afetar o ambiente em questão, mas não há um papel ativo em nenhum dos casos, estes ambientes pode ser por exemplo: o local de trabalho dos pais, desemprego dos pais, escola dos irmãos, amigos dos pais, entre outros (Martins & Szymanski, 2004, p. 67).

O macrossistema diz respeito a todos os outros ambientes, onde a cultura, a política e a religião a que o indivíduo está inserido provocam uma rede de interconexões que se transformam (Martins & Szymanski, 2004, p. 67).

O meu papel enquanto futura educadora é conhecer o grupo e ter em atenção as diferenças da vida de cada um, para isto acontecer é crucial que os pais estejam em contacto ativo com a escola para haver um trabalho colaborativo. O educador tem de conhecer os costumes e as rotinas das famílias, saber quais são as religiões e políticas para poder aprender, respeitar e cuidar, tem de haver tato e responsabilidade pedagógica. O meu dever, enquanto futura educadora, é que a criança se sinta confortável, compreendida e aceite, para assim poder ter um desenvolvimento educativo tranquilo e favorável.

O modelo ecológico-sistémico de Bronfenbrenner permite explicar o porquê de as crianças serem diferentes, até mesmo irmãos gémeos, este modelo ensina a respeitar a singularidade de cada um, porque cada um é influenciado por diferentes circunstâncias e podem ter diferentes reações, interesses e gostos à mesma situação. É importante lembrar que os sistemas estão interligados, relacionados e sobrepostos, por isso sofrem influências uns dos outros.

Bem-estar para Laevers (2018, p. 18) é quando a saúde emocional está garantida:

um estado particular de sentimentos que podem ser reconhecidos pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia.

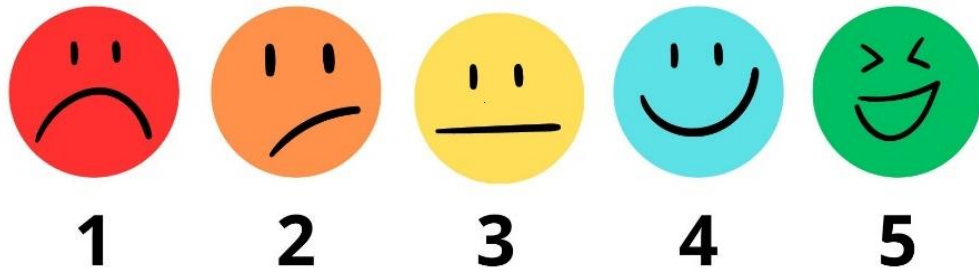
Ou seja, a criança está bem e tem autoconhecimento sobre si própria, mas para isto acontecer as necessidades básicas do desenvolvimento têm de estar garantidas, tem de haver um bom ambiente envolvente, assim como:

- As necessidades físicas: comer, beber, repouso e saúde;
- As necessidades de afeto;
- A segurança;
- Necessidade de reconhecimento e afirmação;
- Necessidade de se sentir capaz, competente e apoiado;
- Necessidade de se sentir aceite, respeitado, reconhecido e integrado;
- Necessidade de autoconhecimento.

Os indicadores que revelam os níveis de bem-estar emocional, segundo Portugal e Laevers (2018, p. 18) são: a abertura e receptividade; a flexibilidade; a autoconfiança e autoestima; a assertividade; a vitalidade; a tranquilidade; a alegria; e a ligação e compreensão consigo próprio. Segundo Portugal e Laevers (2018, p. 21), também há vários níveis de bem-estar emocional:

Figura 3

Níveis de bem-estar emocional.



Nota: níveis de bem-estar emocional, adaptado de Laevers & Portugal, 2018.

- 1) O nível 1 é o muito baixo, quando as crianças estão tristes, com raiva, e se sentem desenquadradas. Neste nível há medo e tristeza, observadas através do choro, de violência e da tensão corporal;
- 2) O segundo nível é o baixo, em que a criança através de expressões faciais e ações indica que está desconfortável;
- 3) O nível 3 é o médio/neutro, em que as crianças parecem estar bem, em que ocasionalmente apresentam sinais de desconforto;
- 4) O quarto nível é um nível alto, onde são observáveis sinais claros de conforto e satisfação, em que muito ocasionalmente há momentos de desconforto;
- 5) O quinto e último estado é o muito alto, em que as crianças estão claramente confortáveis e tranquilas, estas emoções são evidentes através do seu comportamento alegre, de comunicação e espontaneidade.

O grau de bem-estar da criança e do grupo, espelha a organização e a dinâmica do ambiente e do contexto educativo, quanto mais alta for a avaliação mais as crianças estão confortáveis e tranquilas com o contexto onde estão inseridas.

3. A IMPLICAÇÃO

Como está referido nas OCEPE (2016, p. 4), um *“adulto plenamente capaz para um exercício de cidadania ativa é o que se mantém desperto para preencher as suas necessidades de formação e de enriquecimento cultural [...] cultiva-se desde o início da vida, com uma educação rica e geradora de indivíduos equipados com ferramentas para aprender e querer aprender”*, ou seja, o educador tem um papel essencial de gerador de indivíduos capazes, autónomos, livres, criativos e ativos, o que se consegue desde cedo com uma pedagogia participativa.

A pedagogia tradicional está a ser desconstruída pela pedagogia participativa, esta tem como objetivos tornar a criança o centro da ação, em que a mesma observa, regista, documenta, planeia, reajusta, age e avalia. Requer uma problematização do ensino transmissivo *“a fim de criar uma conscientização sobre finalidades e objetivos, sobre meios e metas, contextos, processos e realizações”* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 9). O ponto chave é o envolvimento ativo, com as competências de cada aluno, na construção de aprendizagens através da prática, da experiência, que deve ser contínua e interativa. O interesse da criança só se mantém com a motivação por descobrir ou resolver algo desconhecido (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 9). A pedagogia participativa vai ao encontro da implicação, da participação consciente, quando a criança assume uma atitude ativa, experiencial (Portugal & Laevers, 2018, p. 12).

Laevers (2018, p. 24) define a implicação como um estado de envolvimento, como uma qualidade da atividade humana, que pode ser reconhecida pelo interesse, motivação, atração e resposta aos estímulos. Esta é *“determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento”* (Portugal & Laevers, 2018, p. 24).

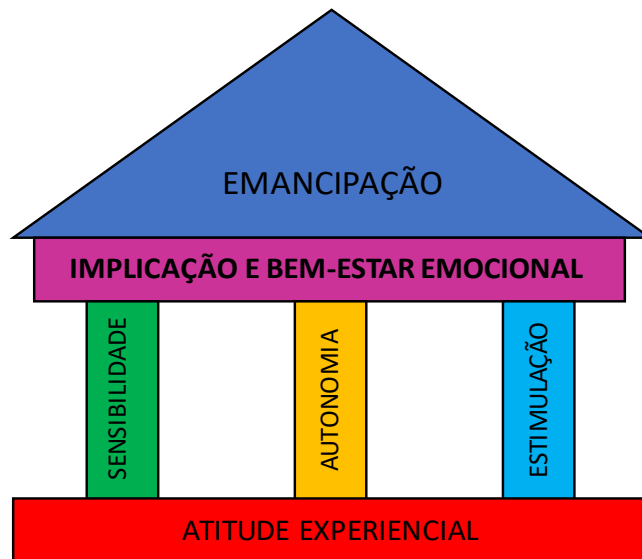
O interesse da criança também permite ao educador receber de imediato um feedback, o que permite intervir, alterar ou ajustar a situação, aumentando e desenvolvendo os níveis de interesse, chegando assim ao nível máximo de desenvolvimento da criança. Laevers (2018, p. 12) define este desenvolvimento máximo por *emancipação*.

Seguindo a linha de pensamento de Laevers (2018, p. 13), a grande finalidade da educação é o desenvolvimento pleno do cidadão pré-escolar, um cidadão emancipado,

autêntico, emocionalmente saudável, com uma atitude ativa, que seja capaz de motivar e contribuir para a qualidade de vida universal, respeitando o ser humano e a natureza.

Figura 4

Esquema concetual da educação experiencial (Laevers & Portugal, 2018).



Nota: Adaptado de Laevers & Portugal, 2018.

O quadro concetual da educação experiencial apresenta um referencial teórico sobre a abordagem educativa que deve ser organizada e apresentada pelo educador, onde está presente uma atitude de respeito e confiança pela criança.

Na base está a atitude experiencial, trata-se das experiências vividas que provocam sensações, emoções e que fazem as ideias ganharem forma e sentido.

Há três pilares essenciais para chegar à implicação e ao bem-estar emocional, o primeiro é a sensibilidade, o diálogo experiencial, que realça uma relação genuína e autêntica com as crianças, promovendo uma comunicação, verbal e não verbal, de maneira que se sintam escutados, compreendidos e aceites. O objetivo é *“ter consciência dos seus próprios sentimentos e fazer conhecer esses sentimentos de forma adequada”* (Laevers & Portugal, 2018, p. 14) para assim serem capazes de criar e de usufruir de um bom ambiente. Isto faz com que a criança se conheça emocionalmente, descubra e aceite os seus limites, adquirindo confiança e serenidade.

O segundo pilar é a autonomia, este refere-se aos esforços elaborados pelo educador para estimular a autonomia e a livre iniciativa das crianças. Neste ponto é muito importante não descuidar as regras, os limites e acordos, deixar as regras claras e compreensíveis, para deixar que a criança se sinta no papel central. Sempre que as crianças têm oportunidade de escolher, essa escolha é realizada, de acordo com os seus gostos e interesses, deixar as crianças guiarem os temas/investigações ajuda a promover a implicação.

O terceiro pilar é a estimulação, este refere-se à oferta de materiais e atividades estimulantes do ambiente, aos estímulos que enriquecem o meio. Quanto mais diversificados e menos estruturados forem os materiais, mais as crianças vão desfrutar livremente.

Em suma, com a orientação do educador e um bom ambiente educativo, se todos os pilares da pirâmide estiverem presentes existem crianças emancipadas, atingem o seu melhor nível de desenvolvimento, sendo cada vez mais independentes e autónomos.

A implicação, como uma qualidade da atividade humana, pode ser observada através da concentração, criatividade, persistência, precisão, motivação, fascínio, satisfação, e até pela energia apresentada pela criança. O nível de implicação representa, essencialmente, um sinal para o educador, isto é, um indicador de qualidade do contexto educativo, não da criança.

A escala de avaliação da implicação levada em consideração neste estudo é a *LIS-YC – Leuven Involvement Scale for Young Children*, apresentada no livro de Gabriela Portugal e Ferre Laevers, de 2018, nomeado de “Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças”. Na página 28 e 29 são apresentados os 5 níveis de implicação:

Nível 1 - muito baixo: este é o nível com ausência de atividade, este nível é normalmente atribuído às crianças que apresentam uma postura passiva, importante relembrar que envolver é diferente de participar;

Nível 2 - baixo: este nível é atribuído a crianças que realizam atividades abaixo das suas capacidades, estas são realizadas ocasionalmente e/ou são interrompidas a meio, a concentração é limitada e superficial;

Nível 3 - médio: este nível é destinado a crianças que usualmente se envolvem em atividades, mas nunca com intensidade e motivação, sem se observar um investimento de energia;

Nível 4 - alto: este nível é destinado a crianças que usualmente estão ativas e implicadas, a criança sente-se desafiada e a sua imaginação é estimulada. A criança envolve-se na atividade praticamente sem interrupções;

Nível 5 – muito alto: este nível envolve implicação elevada, onde a criança fica totalmente absorvida e motivada, com altos níveis de atenção, persistência e criatividade. Neste caso, qualquer interrupção ou perturbação é vivida como uma frustração da atividade em curso.

A implicação pode ser observada e avaliada tanto em atividades previstas pelo educador como em momentos espontâneos, pois, “qualquer conteúdo, qualquer tema que tenha significado para a criança e que a mobilize de alguma forma... é relevante” (Portugal & Laevers, 2018, p. 31).

A escala de implicação avalia a intensidade da experiência, o grau de concentração e a energia mental, é importante que a pessoa que avalia conheça bem a criança e o seu contexto educativo. Há momentos e pessoas difíceis de avaliar, por isso é importante que a pessoa que avalie seja observadora e empática, as conclusões só podem ser consideradas após uma construção de uma série de observações ao longo do tempo, numa larga variedade de situações. (Portugal & Laevers, 2018, p. 32)

4. O BEM-ESTAR E A IMPLICAÇÃO NO PRÉ-ESCOLAR

Saúde, higiene, segurança, alimentação e um lar são aspetos básicos para qualquer ser humano, essa é a principal base para o desenvolvimento físico. O lar também pode significar amor, um espaço onde a criança tem uma base de segurança e de bem-estar, que desenvolve aspetos cognitivos e emocionais.

O amor também deve estar presente na escola, ainda mais quando o único local onde algumas crianças se sentem amadas e valorizadas é no meio educativo. A criança precisa de se sentir segura e amada para conseguir interagir com o mundo. Precisa de ser elogiada para progredir e ultrapassar as suas dificuldades, para no futuro ser um cidadão pleno.

Figura 5

Pirâmide de Maslow sobre a hierarquia das necessidades.



Nota: Adaptado de Custódio, 2022.

A pirâmide de Abraham Maslow é um diagrama que representa a hierarquia das necessidades humanas, esta teoria consegue orientar para o desenvolvimento pessoal. Conseguimos perceber quais os fatores primordiais para o desenvolvimento humano, e

neste caso o desenvolvimento infantil. Este modelo piramidal enaltece a importância das necessidades fisiológicas (comida, água, qualidade do ar, sono e abrigo), que estão na base de qualquer objetivo e desejo humano.

Em seguida vem a segurança, que incorpora bem-estar, estabilidade financeira, entre outros. Não há desenvolvimentos únicos e absolutos, a criança desenvolve-se multidimensionalmente como um todo. A criança só vai aprender e desenvolver-se se for ativa, para ser ativa tem de participar com interesse, tem de ser implicada e implicar-se, tem de haver um envolvimento desencadeado pela criança.

Para a criança se desenvolver espontânea e favoravelmente tem de se sentir protegida e confortável, a fase dos 0 aos 3 anos e dos 3 aos 5/6 anos são fases muito importantes.

É nos primeiros anos de vida que se deve ensinar e incutir hábitos de alimentação saudável, autocuidado e de segurança. Indivíduos confiantes criam hábitos ativos, de respeito por si e pelo que o rodeia. Um bom desenvolvimento nesta fase crucial tem os seus impactos no ser humano.

Para uma criança crescer e desenvolver-se com saúde física e psicológica, é necessário que haja uma ligação e uma troca de informações entre o lar e a instituição de ensino. Por exemplo: uma criança que saia muito cedo de casa e que não consiga comer, ou uma criança que não tem esse hábito ou não tem acesso a esses bens não vai conseguir ter uma aprendizagem tão boa como a que teria se estivesse alimentada; uma criança que não tenha hábitos de higiene em casa pode conseguir ter na escola; se uma criança por qualquer razão justificável não consegue fazer os trabalhos de casa, por não ter acesso a luz por exemplo, a escola ou a professora podem arranjar maneira de esta criança ter algum tipo de equidade para com os colegas. A equipa educativa, mas principalmente a educadora, devem estar muito atentas, devem prestar atenção aos sinais, aos movimentos e comportamentos de cada criança e manter uma relação com os encarregados de educação direta, sem julgamentos e sem filtros para poder auxiliar e intervir. Assim como os pais, estes devem ver as escolas como um apoio e colaborar com os seus ensinamentos e métodos, para haver um melhor aproveitamento.

O bem-estar está muito presente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCEPE/2016. As OCEPE são um referencial para o educador construir o seu currículo, esse currículo deve sofrer atualizações e reflexões constantes. A primeira referência deste documento ao bem-estar é relativa a relações afetivas estáveis e de

respeito, para que a criança se sinta confortável e confiante no ambiente pré-escolar (Ministério da Educação, 2016, p. 9). Cuidar e educar estão intimamente relacionados, pois, para uma criança estar apta para aprender, tem de estar confortável, sentir-se aceite, compreendida e feliz no meio escolar. O bem-estar emocional pode ser considerado como um conjunto de sintomas que refletem a presença, ou ausência, de sentimentos positivos em relação à vida. O bem-estar é promovido através do respeito, da aceitação e de uma educação inclusiva, onde é criado um contexto educativo que cada criança encontra a estimulação de que necessita para progredir.

A implicação nas OCEPE aparece descrita como um “estado mental de atividade intensa, caracterizado por forte concentração, motivação intrínseca, fascínio e entrega” (Ministério da Educação, 2016, p. 107). A implicação faz com que o ser humano funcione no limite das suas capacidades, o que permite uma aprendizagem de nível profundo. O educador tem o papel de promover o maior nível de envolvimento, para assim o transformar em implicação, para tal é necessário um ambiente educativo onde estão dispostos materiais diversificados que estimulam os interesses e a curiosidade, bem como espaço e oportunidade de escolher como, com quê e com quem brincar (Ministério da Educação, 2016, p. 11). O educador tem o papel de orientar a curiosidade natural dos mais pequenos, este tem de adequar as atividades, os momentos e as explorações aos gostos, necessidades e interesses de cada uma e de todas as crianças de um grupo.

Se a implicação e o bem-estar emocional se apresentarem em grau elevado podemos considerar que o desenvolvimento decorre em boas condições. A relação entre o aprender e o bem-estar é profunda e significativa, estes estão intrinsecamente conectados de várias maneiras: através do desenvolvimento pessoal a aprendizagem contínua contribui para o desenvolvimento pessoal e o crescimento individual, o que pode levar a uma maior satisfação e felicidade geral, que resulta em bem-estar emocional; a realização de metas, a procura de conhecimentos e aprendizagens podem ajudar a criança a ultrapassar dificuldades e a atingir objetivos, que podem trazer uma sensação de realização e bem-estar. Através da resiliência mental a criança consegue novas habilidades e adquirir novos conhecimentos, permitindo-se enfrentar melhor os desafios da vida e a lidar com as suas consequências; com autoestima e confiança fica mais fácil aprender, pois, a criança sente-se mais capaz e competente, fica também mais fácil interagir e conectar-se com outras pessoas, o que se transforma em bem-estar social;

aprendizagens contínuas e o envolvimento em atividades intelectuais ajudam a desenvolver o cérebro da criança; saber adaptar-se a mudanças pode ajudar a criança a enfrentar mudanças na vida, o que faz aumentar a resiliência e bem-estar geral. Portanto, investir na aprendizagem contínua, promover uma cultura informativa e promover um conhecimento ativo, podem ter um impacto significativo no bem-estar pessoal e social das crianças, refletindo-se no bem-estar individual e coletivo ao longo da vida (Vaz-Velho & Folque, 2020, p. 1193-1208).

A avaliação, dos momentos e das aprendizagens, devem ser um processo contínuo, participativo e democrático. Como já foi referido anteriormente, a infância tem um papel crucial para definir a personalidade de um indivíduo, se a infância for recheada de boas relações e experiências, o futuro desse indivíduo vai ser mais favorável.

O melhor programa do pré-escolar é aquele no qual as crianças são sistematicamente, regularmente e frequentemente envolvidas num misto de atividades conduzidas pelo educador e iniciadas por elas próprias, que aumentam o desenvolvimento do conhecimento e das competências. Um bom educador deve:

- Dar tempo e espaço à criança;
- mostrar-se familiarizado com as necessidades intelectuais e com a individualidade de cada criança;
- modificar e adaptar os momentos às necessidades emocionais, ao desenvolvimento cognitivo e às necessidades de cada criança;
- preparar cuidadosamente e compreender os temas que ensina;
- motivar as crianças com jogos e atividades interessantes, usando materiais adequados, e explorar as suas potencialidades para o ensino das mesmas.

As salas do pré-escolar devem conter uma variedade rica de materiais que possam proporcionar aprendizagens, o ambiente deve incentivar as crianças a brincar, a explorar e a fazer descobertas, o fator crucial é o que as crianças fazem nesse ambiente. O brincar proporciona oportunidades valiosas para explorar e para desenvolver atividades que podem ser surpreendentemente sofisticadas. O brincar é essencial para o desenvolvimento intelectual das crianças, mas só brincar não é suficiente. As crianças precisam de experiências para além do brincar que as ajude a aprender, sempre na presença de um adulto (Clements & Sarama, 2009, p. 1-7).

Os momentos ensináveis envolvem a observação cuidadosa do educador sobre o brincar das crianças tendo como objetivo identificar situações que emergem espontaneamente e que podem ser exploradas para promover aprendizagens. Existem algumas razões para acreditar que, na prática, estes momentos não são um método ou política educacional eficaz, porque a maioria dos educadores gasta pouco tempo na observação cuidadosa necessária para perceber tais momentos. (Clements & Sarama, 2009, p. 1-7)

Mais uma vez, salientando a participação ativa e o JI como um espaço democrático, temos as afirmações e investigações de Oliveira-Formosinho et al. (2013), que declaram que “os modelos participativos conceptualizam a criança como uma pessoa como agência, não à espera de ser pessoa, mas que participa como pessoa na vida da família, da escola, da comunidade” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 20).

Em suma, um trabalho pedagógico de qualidade assume o papel crucial da avaliação e planificação na promoção e orientação de aprendizagens que asseguram o sucesso e desenvolvimento das crianças.

III. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM DE INFÂNCIA

Esta é uma parte de componente reflexiva e é constituída por um conjunto de reflexões, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

O estágio teve a duração de seis meses, desde novembro de 2020 até maio de 2021 e decorreu semanalmente, de quarta a sexta-feira. O capítulo seguinte procura caracterizar as circunstâncias e o contexto em que decorreu esta experiência de prática educativa supervisionada.

Os dados utilizados foram recolhidos e observados em contexto institucional pré-escolar, a divulgação dos mesmos foi autorizada pelos responsáveis da instituição e pelos encarregados de educação dos menores, priorizando e respeitando a singularidade, privacidade e anonimato dos mesmos.

1. IDENTIFICAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

1.1. Caracterização do Jardim de Infância

O jardim de infância no qual foi realizada a prática educativa, situa-se na cidade de Coimbra, cuja área é rodeada por prédios e espaços de restauração, esta instituição funciona das 7h45min às 18h30min, em dias úteis. Caracterizada por um contexto económico médio/alto, é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, com capacidade para acolher cerca de oitenta crianças, dos três aos seis anos de idade, e detém um acordo de cooperação com o Instituto da Segurança Social e o Ministério da Educação. É uma instituição pensada totalmente para crianças, os inúmeros aspetos tomados em consideração, como a altura das tomadas, as cores, as instalações sanitárias, entre outros, proporcionam à criança liberdade e autonomia.

Relativamente ao espaço, é uma instituição com bastante luz e cor, rodeada por jardins. O interior da instituição é composto por um refeitório; por uma copa; pela sala de educadoras; por uma casa de banho/vestiário para os funcionários; uma casa de banho/fraldário infantil; por um sótão (utilizado para arrumações); e três salas. Atualmente as três salas estão divididas pela sala dos vermelhos, dos verdes e dos azuis, na qual permaneço. Anteriormente à pandemia do Covid-19 as salas da instituição estavam divididas por áreas, uma sala estava direcionada a atividades de expressão

plástica, jogos de construção, de mesa, e à área da ciência; uma segunda sala estava mais direcionada para os elementos de leitura e utilização de tecnologias; e a terceira e última sala estava direcionada a atividades de motricidade e de música. As crianças estavam habituadas a rodar pelos três espaços todos os dias. Para proporcionar e promover a saúde e segurança dos mais pequenos, e da equipa, os materiais foram divididos de uma forma equivalente, e as crianças passaram a permanecer numa só sala. À minha chegada o grupo estava a ambientar-se e a acostumar-se a permanecer numa só sala, o que por vezes deixava o grupo impaciente e visivelmente desgostoso, para combater esta frustração a educadora dedicava muito tempo aos espaços exteriores e regularmente, e estrategicamente, mudava a organização da sala.

A sala está organizada considerando as três áreas de conteúdo definidas nas OCEPE, que são: a área da formação pessoal e social, a área da expressão e comunicação, e a área do conhecimento do mundo. Relativamente ao espaço exterior, é composto por uma varanda coberta, por um jardim, um parque infantil, um espaço com mesas e um coreto e uma cozinha. Nos diferentes espaços há diversos materiais lúdicos, naturais, de investigação, entre muitos outros, estes são trocados ou retirados, estratégica e intencionalmente, pela educadora. A educadora organiza o espaço consoante o gosto e interesses das crianças, e modifica a disposição dos móveis para provocar uma mudança na sala.

Em relação à comunidade envolvente, é uma comunidade muito grande e que não colabora com a instituição, justificável pelo facto de ser uma instituição no centro da cidade de Coimbra, em que a maioria das pessoas usa o território para trabalhar ou passear. Falando da comunidade institucional, esta que envolve pais, famílias e equipa educativa, é uma comunidade bastante próxima, apesar de neste ano letivo os pais terem de estar fisicamente mais afastados da instituição por todas as regras de prevenção para com a Covid-19. Ao falar com a educadora responsável percebi que nos anos anteriores os pais eram convidados e bem-vindos a entrar nas salas para deixar ou recolher as crianças, e até mesmo para ficarem uns momentos a brincar ou a partilhar algo com o grupo. Esta prática favorecia a cumplicidade entre as famílias e a instituição, e também a confiança e conforto das crianças na mesma. Sabemos que as crianças nos primeiros anos de vida fazem muitas coisas por imitação, ao verem as famílias na instituição a desfrutar,

as crianças sentiam-se mais confiantes e seguras para fazer o mesmo, num intervalo de tempo mais curto.

A equipa educativa e os pais são fundamentais para a educação da criança, para haver um próspero desenvolvimento deve ser realizado um trabalho em conjunto, facilitado por uma boa relação. A educadora cooperante defende que a colaboração dos pais e dos membros da comunidade contribui para um bom desenvolvimento educativo, afetivo e social. A educadora pensa que é importante manter os pais informados acerca do que acontece com os seus filhos e, por isso, existe uma hora de atendimento aos pais, para conversas individualizadas. Para combater o afastamento das famílias da instituição, provocado pelas diretrizes da instituição e do Serviço Nacional de Saúde, a educadora e a auxiliar criaram um momento de recolha e partida da criança mais calmo e falador, e sempre que possível deixam expostos no exterior trabalhos realizados pelas crianças ou fotografias dos momentos. Estas exposições originam a conversação sobre os temas trabalhados, em que é possível uma partilha e uma continuação da aprendizagem tanto em casa como na escola. A educadora também tem o hábito de envolver as famílias nos projetos e enviar pequenas atividades, tarefas ou pedidos para casa.

A instituição reconhece a importância dos primeiros anos de vida e da qualidade dos cuidados e das experiências, e que a aprendizagem só é possível num ambiente onde o bem-estar físico e psíquico da criança se encontra assegurado, através de relações positivas. As pedagogias adotadas são pedagogias ativas, tendo como referência o quadro metodológico das Pedagogias de Projeto e Temas de Vida. São sobretudo as filosofias de Bronfenbrenner, Friedrich Fröbel, Johann Heinrich Pestalozzi, Laevers, Maria Montessori, Vygotsky, Piaget e Reggio Emilia que influenciam e inspiram os princípios orientadores da ação educativa da instituição.

1.2. Opções curriculares relevantes

Durante o período de estágio foi possível recolher informações, tanto por observação, como por diálogos informais ou entrevistas semiestruturadas, acerca das referências pedagógicas e opções curriculares mais relevantes da educadora cooperante. Foi possível analisar que a educadora titular demonstra respeito, carinho e ligação forte com o grupo,

o que favorece a segurança afetiva, e promove a individualidade, o desenvolvimento pessoal, social e cívico, a autonomia, a cooperação e a curiosidade. A educadora organiza o grupo de modo a proporcionar atenção, concentração e entreajuda, as atividades são projetadas para o grupo, para pequenos grupos ou individualmente. A educadora gere as intervenções de acordo com as necessidades e interesses do grupo, principalmente temas relacionados com acontecimentos que se verificam ao longo do ano, como por exemplo: aniversários, o Natal, o inverno, os desafios/concursos da instituição, entre outros.

Relativamente às planificações, estas são feitas semanalmente, muitas das vezes os momentos e os objetivos traçados a atingir passam para a semana seguinte, pois é um grupo muito grande com algumas crianças de assiduidade irregular, que necessitam do seu tempo e espaço, de forma distinta.

Surgem bastantes projetos, uma vez que se trata de crianças dos 3 aos 6 anos de idade e tudo desperta curiosidade e interesse. Também são valorizados momentos de acordo com os interesses e as necessidades das crianças, para ser estimulado o seu carácter crítico e de curiosidade pelo que as rodeiam. Quando há atividades planeadas, do subdomínio das artes visuais, as crianças são chamadas a participar, a personalizar e a criar à sua maneira e ao seu tempo.

O desenvolvimento e a aprendizagem processam-se de forma holística, brincar é um meio privilegiado de aprender, a educadora valoriza muito o brincar, especialmente o brincar na rua em contacto com a natureza.

A educadora cooperante acredita em alguns lemas referidos por grandes pedagogos, como Fröbel que afirmou que “é pelo jogo que a criança se desenvolve e se manifesta inteiramente”, “certos jogos criam o espírito de equipa e são valiosos instrumento de formação”, “as crianças aprendem a brincar e brincam a aprender ... o ensino parte do real, da coisa, do concreto e não do abstrato”, sustentado pela flexibilidade, autonomia, liberdade, bem-estar, implicação, entre outros aspetos que transmitem à criança conforto e não um sentido de obrigação; “aproveitando o espírito de curiosidade e de imitação da criança, aproveitamos a sua intuição, à custa de jogos, brincadeiras, de riscos e rabiscos, de construções, etc, vamos cultivando as suas qualidades, a sua sensibilidade e a sua inteligência”; seguindo estes aspetos a criança não tem de decorar nada, irá rir, estar concentrada, falar, entre outros.

O papel do educador na escola moderna é “interessar a criança, estimulá-la, levá-la a refletir, animá-la sempre e nunca a humilhar, mesmo quando erram. Procurar dar às crianças uma educação tão completa e equilibrada quanto possível e fazer da escola o lugar mais atraente, alegre, encantador e confortável” (Barreto, 1970).

Em momentos de muita agitação, para acalmar o grupo, a educadora usa e beneficia do espaço exterior para deixar as crianças exteriorizar a energia e se acalmarem. Um aspeto que considero de extrema importância e que também é muito valorizado na prática da educadora cooperante é o momento da leitura. Depois do momento do bom-dia, a educadora apresenta uma história ao grupo, normalmente é um momento em que as crianças ainda estão calmas e a escutar ativamente, muitas das vezes estes momentos de leitura servem para introduzir um tema de investigação. Este aspeto é muito importante porque é através dos “livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a [...] são um meio [...] que (...) suscita o desejo de aprender a ler. O gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita iniciam-se na educação de infância” (OCEPE, 2016, p. 66). Dias e Neves (2012, p. 37) acrescentam ainda, que é através das histórias que

a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer a sua curiosidade e adquirir valores para a vida.

No que diz respeito ao brincar como uma “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (OCEPE, 2016, p. 10), articulado com as várias áreas de desenvolvimento e aprendizagem, é observável que a educadora disponibiliza várias horas para a brincadeira livre, maioritariamente no espaço da sala.

Relativamente ao espaço exterior, que é utilizado com bastante frequência, é um ponto favorável para este grupo, ainda mais com a riqueza do espaço exterior em questão, já que:

“é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior. Se as atividades que se

realizam habitualmente na sala também podem ter lugar no espaço exterior, este tem características e potencialidades que permitem um enriquecimento e diversificação de oportunidades educativas” (OCEPE, 2016, p. 27).

Thomas e Harding (citado por Bento et al., 2016, p. 91) acrescentam que “brincar nos espaços exteriores conduz à mobilização de todo o corpo na exploração do meio, dos objetos e das próprias capacidades, permitindo que se desenvolvam competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas”. Intrinsecamente ligado ao espaço exterior está a interdisciplinaridade, através da exploração do espaço, a criança ganha uma maior noção do seu corpo, desenvolve a motricidade fina e a coordenação (que mais tarde ajuda na aprendizagem da leitura e da escrita), desenvolve a resolução de problemas, mapas mentais (importantes para o raciocínio espacial) e o pensamento criativo (Bento et al, 2016, p. 90-92).

A interdisciplinaridade tem vindo a ter um papel de destaque na área da educação, abrindo novos conhecimentos e desafios, esta está presente na sala do meu estágio curricular. A interdisciplinaridade envolve as variadas áreas de conteúdo referidas nas OCEPE (2016), tendo como objetivo construir e ampliar os conhecimentos, com mais flexibilidade e harmonia, promovendo conhecimentos científicos e capacidades cognitivas essenciais, através de uma forma mais leve e coesa. Podemos associar a interdisciplinaridade com as práticas integradas, várias dimensões surgem articuladas, assim como distintas áreas de conhecimento se relacionam, e não é necessário que todas estejam simultaneamente presentes.

Baseado no Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (2009), tomando referências da escala de empenhamento do adulto, posso afirmar que a educadora cooperante tem uma boa relação com as crianças e com o grupo. Visivelmente há um bem-estar emocional geral no grupo, onde as crianças são envolvidas e levadas em consideração, para tal há negociações simbólicas levando ao empenhamento do adulto e ao envolvimento das crianças (Bertram & Pascal, 2009, p. 52). Para esta educadora a avaliação e o desenvolvimento da qualidade são considerados indissociáveis, tem em ponderação a opinião e vontades dos mais pequenos, deixando-os confortáveis para

partilharem a sua verdadeira opinião sobre assuntos, momentos e atividades. O processo de avaliação e desenvolvimento é partilhado, democrático e colaborativo, este também é facultativo e não imposto. Os projetos de ação são apoiados e acompanhados, sendo o referencial da avaliação rigoroso, mas flexível e isento de juízos de valor, pois, o processo destina-se a apoiar o desenvolvimento e a tomada de decisões e não a julgá-los, o objetivo é ser um processo de capacitação e empoderamento (Bertram & Pascal, 2009, p. 54).

Através de uma pequena entrevista com a educadora, percebi que fazem parte dos seus princípios fundamentais, conforme nas OCEPE (2016, p. 8 - 11): a) que cada criança tenha uma identidade única e singular, tendo necessidades, capacidades e interesses distintos/próprios, essas distinções devem ser valorizadas e reconhecidas, criando oportunidades de as potenciar, pois, o desenvolvimento e a aprendizagem são um processo de evolução. A criança deve ser reconhecida como agente ativo do processo educativo; b) que o educador deve partir sempre das experiências da criança e valorizar os seus saberes, já que a criança é detentora de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia; c) é imperativo ter exigência de respostas a todas as crianças, todas têm o direito a uma educação de qualidade, em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidas e valorizadas; d) os progressos de aprendizagem devem ser valorizados e devem ser adotadas pedagogias diferentes que respondam às características individuais.

Na minha opinião, pelo que observei e questionei, a educadora cooperante tem muito boas qualidades profissionais, destacando-se no seu desempenho sempre um contacto próximo com as famílias, promoveu o desenvolvimento de hábitos saudáveis, ajudou o grupo a desenvolver a sua criatividade e curiosidade, manteve uma boa relação com o grupo e restante equipa educativa, é observadora e atenta, de forma a promover e a desenvolver vários estímulos e desafios educativos, aproveitando as brincadeiras e os momentos espontâneos. O que poderei refletir como aspeto a potenciar na prática da cooperante é o envolvimento das crianças na planificação dos dias, das regras e nas transições, pois esta decisão deixa as crianças ainda mais comprometidas, conscientes e interessadas.

1.3. Caracterização do Grupo

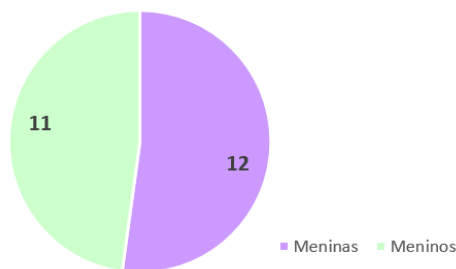
Os dados utilizados para a caracterização do grupo do meu contexto de estágio, são sustentados a partir da observação direta, durante o estágio, assim como a partir de conversas formais e informais com a educadora responsável e a análise de documentos.

O grupo é heterogéneo e é constituído por 23 crianças, 12 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos de idade, a maioria nasceu em 2015/2016, há somente uma criança de 2017.

Gráfico 1

Distribuição do grupo por género.

Distribuição do Grupo por Género



É um grupo com idades muito próximas, no entanto é possível observar diferenças no desenvolvimento de cada um, pois cada criança é distinta e o seu desenvolvimento também. A educadora cooperante afirma que nestas idades a diferença de meses transforma facilmente o nível de desenvolvimento.

Na grande maioria, é um grupo proveniente do meio socioeconómico médio a médio/alto. São crianças muito bem-dispostas, divertidas, alegres, solidárias, um grupo muito ativo e curioso, que adora explorar e investigar, cooperando em todas as atividades.

Adoram comunicar e partilhar momentos e informações, demonstram interesse e curiosidade pelas atividades, apesar de se cansarem rapidamente se a mesma demorar mais de 10/15 minutos. Este facto é provocado por, segundo um artigo de Karine (2021), as crianças de 3/4 anos só conseguem estar concentradas de 6 a 15 minutos. Laevers (2018, p. 27-30) afirma que o envolvimento/implicação é um estado mental de atividade

intensa, caracterizado por forte concentração, motivação intrínseca, fascínio e entrega, quando a criança está envolvida o nível de aprendizagem é profundo. O envolvimento das crianças começa a diminuir se a atividade for mais longa que o normal, e este desinteresse é perceptível através da expressão facial, vocal e emocional, a energia, a atenção, persistência e criatividade. Há estratégias que podem melhorar/treinar a concentração, como o reforço positivo através da valorização dos comportamentos positivos, o contacto com a natureza e o exterior, jogos didáticos e estimulantes, e fazer pequenas pausas quando se trata de um momento longo. Não nos podemos esquecer que estas crianças estão a passar por um momento desconhecido que implica mudanças, inevitavelmente, causadas pelos ajustes da readaptação para a prevenção do Covid-19, a simples utilização da máscara, pelos adultos, faz com que as crianças não vejam o rosto, o que torna mais difícil cativar a atenção das mesmas através das expressões faciais.

No geral, o grupo apresenta boas relações, tanto com os colegas como com os profissionais, educadoras/auxiliares. Devido à pandemia houve muitas crianças que deixaram de frequentar a instituição em regime presencial, durante o estágio consegui observar um grupo de 12 crianças que se mantiveram assíduas. Deste pequeno grupo poucas são as pontuais, contra as regras da instituição, pois, a maioria das crianças chegam depois das 9h30min, esta falta de pontualidade prejudica a estabilidade do grupo e o desenvolvimento de atividades. De acordo com Bramão et al (2006), “a aquisição de horários, tarefas e hábitos é extremamente importante durante o período pré-escolar, pois estas constituem a base de aprendizagens em etapas mais avançadas”.

As rotinas diárias devem ser um fator educativo, intencionalmente definido pelo educador, que levam a criança a perceber que cada dia tem uma sucessão de acontecimentos, pelo que já sabe o que tem de fazer consoante os diferentes momentos, prevendo a sua sucessão ou sugerindo modificações (Rodrigues, 2011, p. 10). A organização e repetição da rotina faz com que a criança adquira progressivamente referências temporais, que a fazem sentir mais segura e menos ansiosa e desorientada, compreendendo melhor o tempo passado, presente e futuro (OCEPE, 2016, p. 27).

No que diz respeito à higiene e à alimentação, no geral, são bastante autónomos, há sempre alimentos e tarefas que não agradam a todas as crianças, mas estas acabam por as realizar com pequenos incentivos verbais.

Em relação à linguagem verbal, a maioria das crianças expressa-se bem e apresenta um vocabulário normal para a idade. Há três crianças de nacionalidades estrangeiras que apresentam mais dificuldade com a fala, nomeadamente com a articulação e a organização frásica, causada pelo facto de a sua língua materna não ser o português.

A nível da motricidade global, o grupo apresenta um desenvolvimento considerado normal para a faixa etária, mostrando-se de uma forma geral coordenados nos seus movimentos. Considerando a motricidade fina, há crianças que ainda apresentam dificuldade em apertar as sapatilhas, abotoar/desabotoar os botões, manipular o material de escrita corretamente, e de utilizar os materiais de corte. Em relação à coordenação motora, o grupo apresenta um bom domínio do corpo durante os momentos de brincadeira, tanto na sala como no exterior. No entanto, a motricidade fina tem de continuar a ser estimulada, pois, há ainda muitos movimentos e atividades que as crianças não conseguem fazer sozinhas ou à primeira tentativa.

Noto um grupo ativo, participativo, mas com dificuldades em aceitar algumas das regras estabelecidas, tanto por mim, como pela educadora e pela auxiliar, nomeadamente, saber ouvir, esperar pela sua vez, entre outras, considero que seja necessário trabalhar mais a concentração e o respeito pelo outro. Esta adversidade pode ser mais um resultado da utilização da máscara de proteção facial, pelos adultos, pois, mais uma vez, faz com que as crianças não vejam as expressões faciais e a linguagem perde a parte visual. Ao combater estes comportamentos não podemos esquecer que o “conforto emocional da criança resulta da satisfação das suas necessidades físicas, de afeto, de segurança, de reconhecimento e afirmação, de se sentir competente e de se sentir bem consigo própria” (Laevers et al., 1997, 2011), mas também temos de ter presentes as regras estabelecidas para o bem-estar e bom funcionamento da sala. Ou seja, as crianças têm de conhecer as regras, as regras têm de ser simples e claras, os comportamentos têm de ser ajustados, para assim existir um ambiente mais confortável (OCEPE, 2016, p. 105).

O desenvolvimento geral das crianças sobre uma regressão, devido ao encerramento dos estabelecimentos, causado pela pandemia do COVID-19, para combater este retrocesso foi elaborado um relatório por Fernando M. Reimers da Global Education Innovation Initiative, da Universidade de Harvard, e Andreas Schleicher, diretor do departamento de Educação e Competências da OCDE. O documento afirma que é

imperativo que os responsáveis pela educação tomem uma série de medidas imediatas para desenvolver e implementar estratégias que atenuem o impacto da pandemia na educação. (DGE, 2020)

1.4. Relação com as Famílias

A educadora cooperante defende que a colaboração dos pais contribui para um bom desenvolvimento educativo, afetivo e social.

Durante as chegadas, sempre que possível, é a educadora que acolhe as crianças, transmitindo calma e segurança, tanto às crianças como aos pais, pois, apesar de as auxiliares de ação educativa serem fundamentais, as crianças, por norma, reconhecem a educadora como elemento central, assim como os familiares. Este processo também é mantido nas saídas, em ambos os casos, são partilhadas as informações expostas pelas famílias, ou seja, se for a educadora a ir receber/entregar a criança à família, assim que volta à sala, informa a auxiliar, e vice-versa. Essas informações podem ser comentários, preocupações ou até reclamações emitidas/expostas pelas famílias.

É muito importante que as famílias estejam presentes e sejam sempre bem recebidas pelos funcionários do JI, é crucial e imprescindível que haja uma parceria entre o JI e a família, uma relação de respeito mútuo visando a qualidade no desenvolvimento da criança.

A socialização é muito importante, é o processo pelo qual as crianças adquirem valores e comportamentos. Já que os mais novos aprendem muito melhor com exemplos, do que com palavras, incentivar as famílias e o JI a ter um relacionamento próximo, calmo e respeitoso é o melhor dos exemplos. Comunidade educativa é “conceber a escola como lugar de encontro de professores, pais e alunos com o objetivo de realizar uma educação que se caracterize pela comunicação, pela participação e pelo respeito da singularidade de cada pessoa e de cada grupo” (Costa, 1996, p. 66). Assim sendo, quando a família partilha a educação e a socialização da criança com o JI, as famílias podem usufruir de apoio na formação dos seus filhos, nesta perspetiva, as crianças saem sempre a ganhar.

1.5. Recursos na Comunidade

Como recursos da comunidade este JI tem a riqueza de ter grandes jardins e espaços livres e naturais ao seu redor, isto significa que, para além dos espaços do JI ainda são facilitadas visitas aos espaços exteriores, visto que estes conseguem ser facilmente percorridos a caminhar, o que facilita bastante o processo. Também beneficiam de museus e de estabelecimentos públicos com interesse para esta faixa etária nas proximidades.

2. INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS

Durante o processo formativo foi possível realizar diversas propostas e experiências pedagógicas com o grupo, das quais destaquei as que considerei serem mais reveladoras dos interesses e diversidade de áreas exploradas pelo grupo, assim como o desafio de complexificação da minha própria atuação.

2.1. Fase de Ambientação

As minhas expectativas para este estágio eram altas, seria o meu primeiro estágio curricular, o que significava que iria acompanhar um grupo praticamente todo o ano. Seria a minha maior experiência, em termos de duração, compreensão e responsabilidade.

Queria observar as suas evoluções, tanto físicas como cognitivas. Queria estar em contacto com o projeto educativo e com os vários projetos pedagógicos que estivessem a ser desenvolvidos, e assim estar em contacto e colocar em prática o que é lecionado nas aulas.

Ser educadora é assumir um papel crucial na vida de um grupo de crianças, interferir no seu crescimento e no seu futuro, essas interferências devem ser positivas e da maior qualidade possível.

Comecei o estágio por conhecer e assinar o plano de contingência do vírus Covid-19, o espaço, as regras e as normas, por conhecer a equipa e as crianças.

Os primeiros tempos foram de observação, em que conhecia o grupo e as suas características, acompanhava e ajudava nas atividades que a educadora responsável desenvolvia. Ao longo do percurso da fase de ambientação fiz pequenas intervenções, como jogos de tapete, leitura de histórias e desenvolvi uma atividade para o Natal [apêndice 2]. Nesta primeira atividade, por mim dinamizada, encontrei a primeira dificuldade. Algumas crianças ainda não se sentiam bem com a minha presença e ficavam reticentes com as minhas propostas. Um dos rapazes, ao ser chamado para colaborar, não quis pintar a mão e recusou-se a fazer a atividade. Como o educador deve “proporcionar sempre o bem-estar emocional e físico e dar resposta às suas solicitações” (OCEPE, 2016, p. 24), chamei a criança e perguntei o porquê de não querer fazer a atividade, ao que o mesmo respondeu não gostar de pintar as mãos, justificando que não gostava da sensação. Sugeri que escolhesse outra maneira, a seu gosto, para colaborar com o grupo e participar no trabalho para a sala. A criança demonstrou-se calma, serena e feliz, foi buscar os lápis de cor e pediu-me ajuda para desenhar a sua mão, pintou-a, recortou-a e agradeceu-me.

Achei esta primeira dificuldade de ouro, enquanto estagiária e futura educadora não posso obrigar nenhuma criança a fazer nada, enquanto estagiária não consigo saber se aquela negação para pintar a mão é preguiça, pressa para voltar a brincar ou se a criança está realmente a ser sincera. O comentário da criança sobre a atividade transformou-se numa aprendizagem, foi importante para mim perceber que tenho de estar preparada para alterações e adaptações de última hora.

Com o decorrer do estágio fui aprendendo como a educadora organiza o tempo e o espaço, e como dinamiza as atividades, fui ganhando mais confiança e conhecimentos.

2.2. Fase de Integração

Depois das férias de Natal, infelizmente, voltamos todos a ter de fazer quarentena e o estágio foi interrompido. Durante esse tempo, eu e a minha colega de estágio, fizemos algumas planificações em conjunto, para colaborar com as educadoras. As atividades para

o tempo de quarentena foram complicadas de criar, no sentido em que tínhamos de colocar em causa se a atividade era para a criança realizar sozinha, se tinha a colaboração da família, se os materiais eram acessíveis, se o tempo era aceitável para as famílias acompanharem os mais pequenos, entre outras.

Consegui ainda assistir a uma videochamada em grande grupo, e foi muito bom ver as crianças em casa, felizes, animadas e faladoras por verem os colegas. Tanto as famílias como os mais pequenos ficaram felizes em me ver e foram bastante simpáticos.

A fase de integração teve uma regressão assim que voltamos ao JI, tanto para as crianças como para a equipa educativa era uma fase de readaptação. Senti que o grupo teve uma regressão em relação às rotinas, estas tinham sido quebradas, as crianças precisavam de tempo para voltar a criar a rotina da escola, brincar livremente e de interagir com os colegas. O grupo estava impaciente, agitado e indisciplinado, todas as intervenções por parte dos adultos tinham de ser calmas e estratégicas. Como já foi referido acima, as rotinas são essenciais e harmonizam o desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo. Durante as primeiras semanas não desenvolvi nenhuma atividade, e a educadora começou muito devagarinho a introduzir pequenas tarefas.

Incrivelmente, a minha relação com o grupo estava mais forte, até mesmo crianças que não falavam ou não se aproximavam tanto de mim começaram a fazê-lo.

Comecei por programar/planear pequenas propostas para iniciar de novo a minha intervenção no grupo

Os planeamentos das atividades foram sempre de acordo com os gostos e interesses das crianças e/ou de acordo com o trabalho desenvolvido pela educadora. Fui sempre explicando e planificando para demonstrar à educadora o que pretendia, e para meu espanto a educadora foi sempre muito compreensiva, com sugestões positivas e de melhoria.

Para o planeamento das experiências educativas, tentei sempre que possível desenvolver intervenções que proporcionassem aprendizagens nas diversas áreas de conteúdo (formação pessoal e social, área da expressão e comunicação e conhecimento do mundo) de maneira que se interligassem entre si da melhor forma possível. A interdisciplinaridade tem vindo a ter um papel de destaque na área da educação, abrindo novos conhecimentos e desafios quer ao educador, quer às crianças. A interdisciplinaridade envolve as variadas áreas de conteúdo referidas nas OCEPE (2016),

tendo como objetivo construir e ampliar os conhecimentos, com mais flexibilidade. Quando iniciava um projeto, iniciava-o com uma leitura de uma história ou com uma pequena investigação de um tema pertinente para o grupo, uma estratégia importante para a implicação da criança e para o desenvolvimento do projeto e da mesma.

2.3. Primeira Intervenção

No dia 25 de março de 2021 realizei uma atividade [apêndice 3] sobre a primavera, denominada Flores Mágicas, à qual as crianças responderam muito bem.

Introduzi esta situação em continuidade de uma atividade proposta pela educadora cooperante, e porque com a primavera a chegar as crianças estavam a dar muito atenção aos elementos do espaço exterior, em conversa uma das crianças lembrou os amigos para não mexerem nas flores para estas conseguirem crescer.

Inicialmente a educadora reuniu as crianças e dialogou sobre o tema da primavera e suas flores. Utilizámos imagens e histórias sobre o florescimento das plantas e o renascimento da natureza após o inverno, estimulando a curiosidade e entusiasmo. Montámos um cantinho especial com flores frescas e coloridas. As crianças foram convidadas a tocar, sentir o aroma, explorar as diferentes texturas das pétalas e transplantar as mesmas. Essa experiência sensorial permitiu-lhes conhecer as flores de uma maneira íntima e sensorialmente enriquecedora.

Como foi um momento ao ar livre as crianças estiveram sempre muito atentas e motivadas, não havendo qualquer tipo de percalço em termos de comportamento e implicação.

Depois da atividade da educadora, desenvolvi a minha, o grupo quis participar e à medida que ficaram satisfeitos ou esclarecidos começaram a dispersar pelo espaço exterior, passados 30 minutos ainda tinha um grupo de cinco meninas que continuavam a brincar com as flores e a água.

2.4. Segunda Intervenção

Um dos desafios que as crianças pediram mais foi uma caça ao tesouro, assim sendo, encontra-se uma planificação da mesma no apêndice 4.

Para começar a envolver as crianças e a observar o seu nível de bem-estar quando participavam ativamente e quando não participavam, pedi ajuda para definir o tema, o tipo de desafios que queriam e como seria organizada.

A caça ao tesouro estimula o pensamento lógico, a resolução de problemas e a capacidade de fazer conexões mentais, pois, as crianças precisam de seguir pistas e encontrar objetos ou lugares específicos. Ao participar numa caça ao tesouro, as crianças são incentivadas a pensar de forma criativa para resolver os desafios apresentados, o que promove o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Estes géneros de jogos são ótimos para serem realizados em grupos, para assim promover a cooperação e a comunicação entre as crianças, permitindo-lhes aprender a trabalhar em equipa.

Esta atividade lúdica tornou uma série de aprendizagens mais fáceis de conhecer e proporcionou um momento prazeroso com o tema desenvolvido, que no caso foi sobre a história de Portugal.

A avaliação desta atividade ocorreu por observação direta, centrada nos seguintes aspetos: exploração do trabalho colaborativo; interesse e empenho; capacidade de comunicação do seu raciocínio. A atividade teve de se realizar um dia mais cedo, pois uma criança veio, de surpresa, de propósito à escola para a realizar, o que resultou na falta de material, como as rosas, a venda e os fios. Apesar dessa alteração, as crianças responderam todas muito bem à proposta e demonstraram interesse em repetir, com um percurso mais longo. Com esta implementação consegui perceber o grau de dificuldade que posso alcançar, os interesses das crianças e o funcionamento dos grupos de trabalho. Para uma próxima caça ao tesouro, aprendi que devo investir mais nas pistas através de desenhos ou objetos, para promover a autonomia do grupo no decorrer da mesma.

2.5. Terceira Intervenção

Na terceira intervenção dinamizei uma atividade sobre os sentidos, as crianças participaram bastante, surgiram muitos comentários e dúvidas, como para algumas dúvidas nem eu sabia a resposta, incentivei o grupo a investigar, mais tarde esta intervenção tornou-se no meu projeto pedagógico de estágio.

O trabalho por projeto promove a implicação da criança, o desenvolvimento intelectual e a interdisciplinaridade. Esta abordagem implica que as crianças possam investigar, pesquisar, explorar e analisar autonomamente.

A Metodologia de Trabalho de Projeto é uma metodologia para resolução de problemas em que questões e/ou problemas encontram resposta. Através desta metodologia, as crianças encontram um caminho para obterem respostas às suas dúvidas, através do ensino por descoberta, envolvem-se num processo de investigação.

A primeira fase deste projeto foi a definição de problemas, formularam-se as questões a investigar. Nesta fase “partilham-se os saberes que já se possuem sobre o assunto; conversa-se em grande e pequeno grupo” (Vasconcelos et al., 2012). Esta fase decorreu com a ajuda da observação de um cartaz do corpo humano, o resultado foi o seguinte:

Figura 6

Esquema sobre o que as crianças já sabiam sobre o corpo humano.

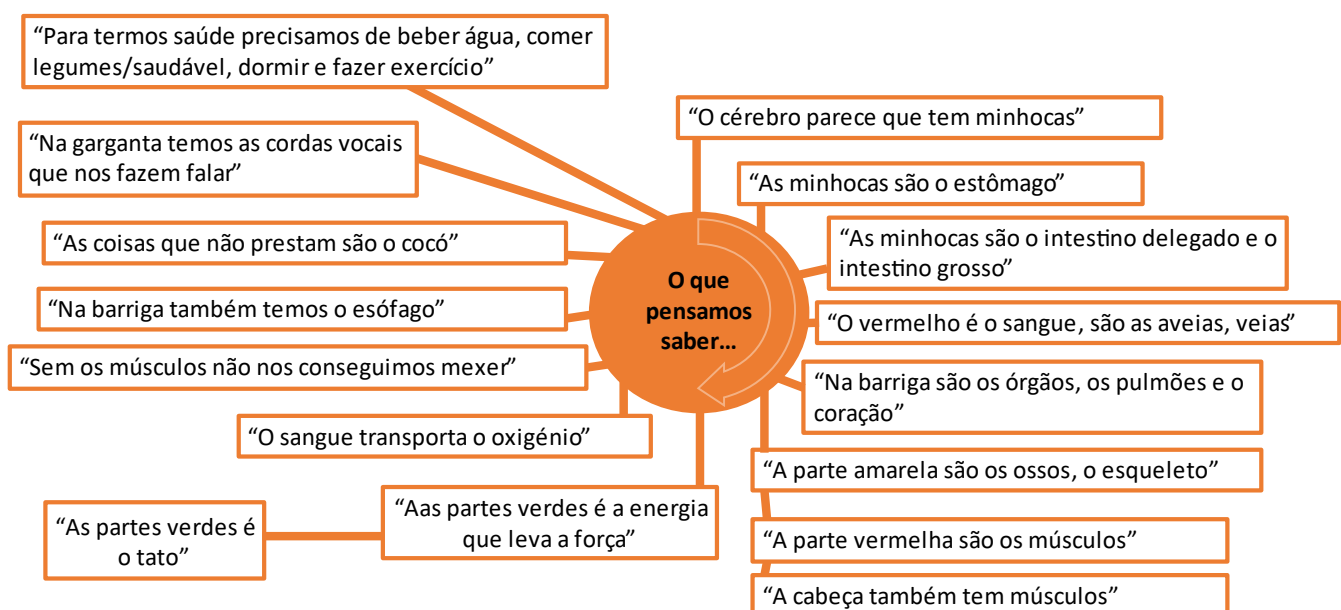
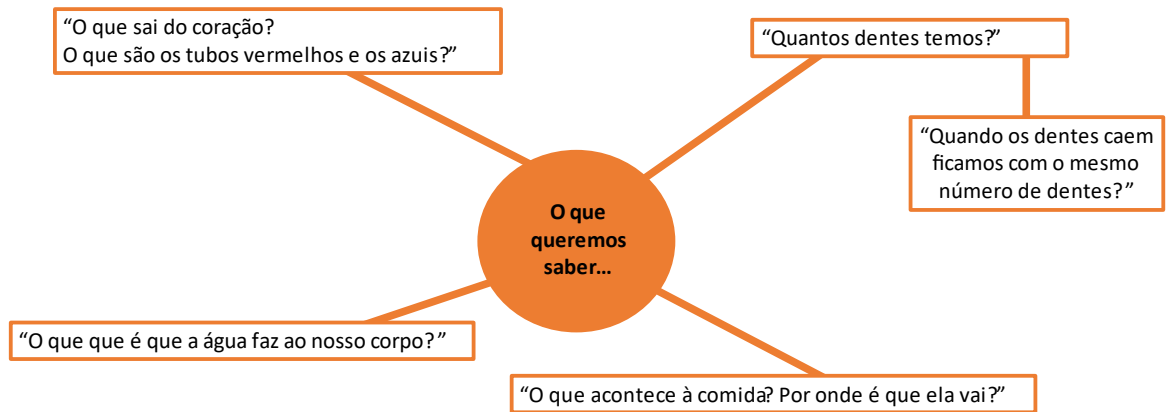


Figura 7

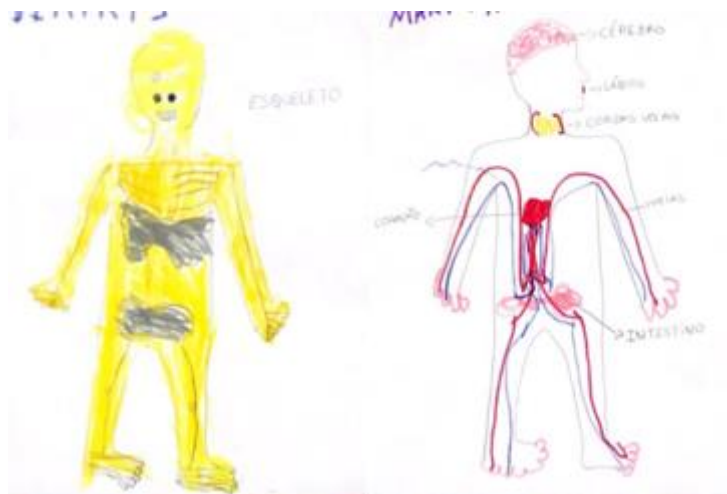
Esquema sobre o que as crianças querem saber sobre o corpo humano.

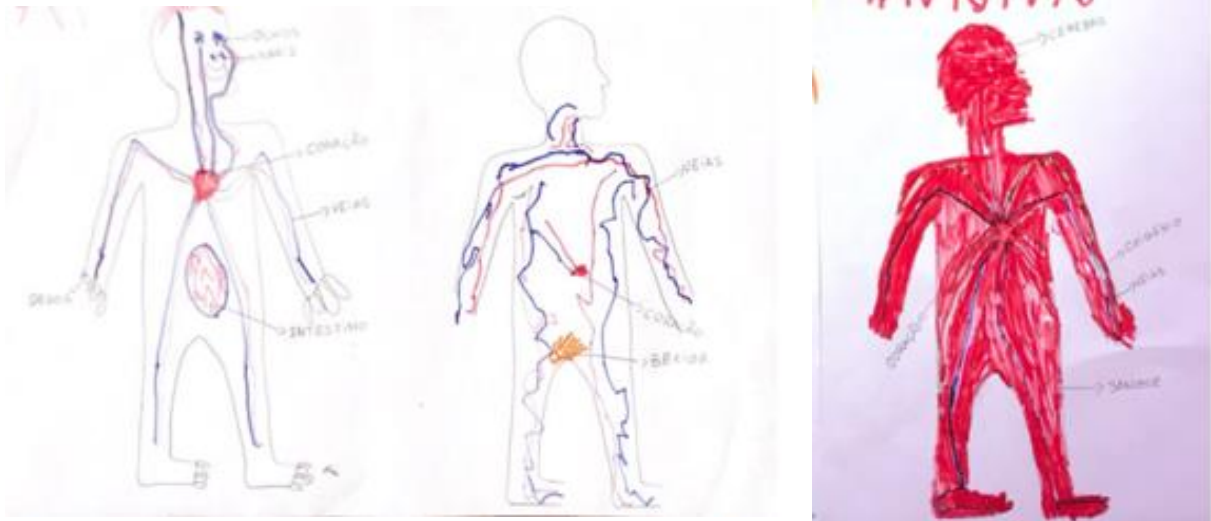


Mais tarde as crianças registraram os seus saberes de uma forma visual, as legendas foram colocadas pelos adultos com a ordem dos mais pequenos:

Figura 8

Desenhos das crianças sobre o corpo humano





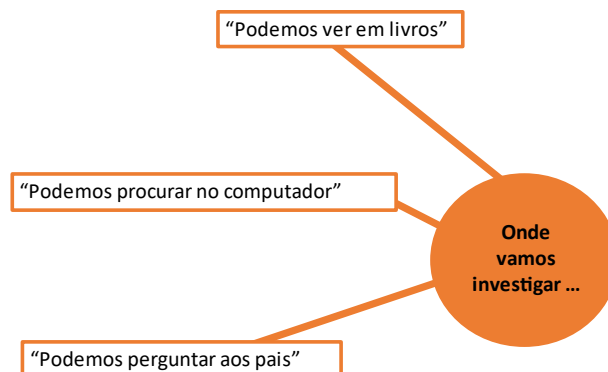
Nesta fase foi muito gratificante ver o que as crianças já sabiam, o que aprenderam naquele momento e a forma como o representaram.

No desenvolvimento destes registos, as crianças escolheram, democraticamente, o que queriam investigar e como, registei as atividades sugeridas, os materiais e como podíamos começar.

Foram escolhidos temas e partes do corpo para tratar, essas investigações foram realizadas em semanas diferentes e em cooperação com as famílias.

Figura 9

Esquema do que as crianças querem utilizar para investigar o corpo humano



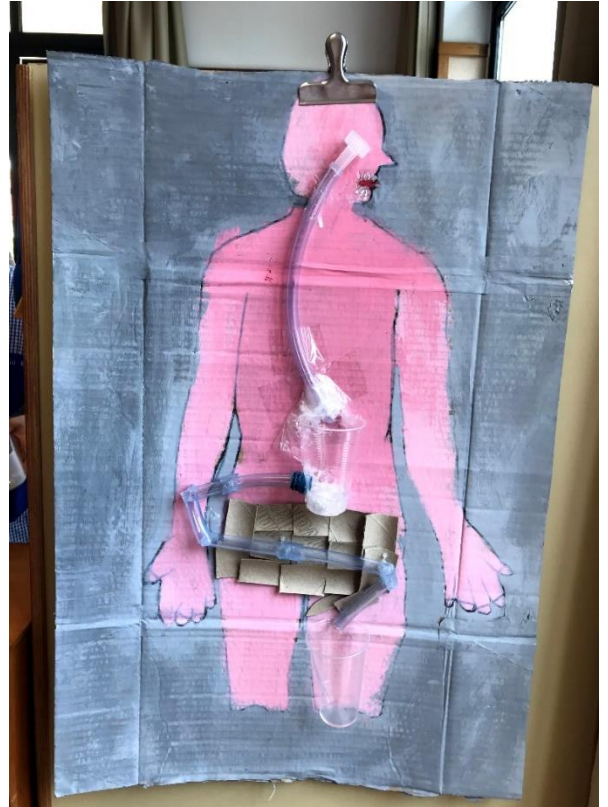
Fiquei bastante surpresa pela quantidade de coisas que as crianças apreenderam em minutos, é impressionante como não há nenhum tema demasiado complexo para ser abordado com as crianças em idade de pré-escolar. Numa das aulas da unidade curricular de prática educativa I a docente Ana Coelho referiu isso mesmo, que nada é impossível no pré-escolar, simplesmente temos de ajustar algumas técnicas e qualquer tema é apropriado, só temos de deixar as crianças criarem as suas questões e as suas dúvidas e não ‘enchê-las’ de informação. O papel do educador é apoiar e orientar as crianças a novas questões, que ajudam a encontrar a resposta.

O primeiro tema de investigação foi o aparelho digestivo, apêndice 5, as crianças foram convidadas a tentar explicar, ou adivinhar, por onde passava a comida. Depois de o grupo participar, avancei para a explicação, ajustada aos níveis de compreensão das crianças, no final avançámos para a construção do painel que representa o sistema digestivo.

Figura 10

Momento de criação do sistema digestivo.





Guiados pela curiosidade e pelo entusiasmo, os pequenos exploradores decidiram criar o seu próprio modelo do sistema digestivo utilizando materiais reciclados. Com a orientação dos adultos as crianças trouxeram diversos materiais de casa para a construção do mesmo.

Cada material representava um órgão e durante o processo de construção, as crianças aprenderam sobre cada órgão, o seu nome e qual a sua função no sistema digestivo.

Ao final do dia as crianças apresentaram o projeto aos pais e compartilharam as aprendizagens adquiridas.

Além do corpo humano, as crianças entenderam que podem contribuir positivamente para o planeta, reutilizando materiais e criando coisas incríveis a partir do que muitas vezes é descartado.

Em seguida, as crianças queriam esclarecer quais eram os alimentos saudáveis, pois, durante a utilização do painel as crianças questionavam-se o que acontecia quando comiam coisas não tão saudáveis. Para esta atividade, planificação presente no apêndice 6, foi desenvolvido um jogo onde as crianças retiravam de uma caixa um cartão que tinha a fotografia de um alimento, a criança tinha de colocar o cartão na cartolina verde ou vermelha. As crianças chegaram à conclusão de que os legumes, a fruta, o peixe, a carne, e os alimentos preparados em casa eram saudáveis. Para consolidar estes conhecimentos cada criança criou a sua pirâmide alimentar.

Figura 11

Momento da construção das pirâmides alimentares



Umás semanas mais tarde as crianças quiseram investigar o sistema circulatório, surgiu essa curiosidade após uma criança cair e sangrar.

Investigamos também o porquê de haver “linhas” azuis e vermelhas no corpo humano. Descobrimos o que são as artérias e as veias, e o que acontece no sistema circulatório. O grupo chegou à conclusão que o sistema circulatório começa no nariz ou na boca, com a entrada de ar. O ar vai aos pulmões, dos pulmões passa para o sangue e vai ter ao coração, o coração bombeia o sangue cheio de oxigénio e nutrientes para todo o corpo. Depois de

deixar todos os nutrientes e oxigénio, “fica cansado”, e volta azul, passando novamente pelo coração, pelos pulmões, e sai pela boca ou nariz. Esta atividade encontra-se planificada no apêndice 9.

O grupo orientou todas as tomadas de decisão, estava mais implicado e motivado do que nunca, através das informações que recolhiam em casa e a partilha com os colegas, construíram conhecimento e colocaram-no visualmente no painel representado na figura 12.

Figura 12

Esquema do sistema circulatório e a sua legenda.



Como forma de finalizar o projeto pedi às crianças para pensarem numa atividade para o fazer, houve uma menina que sugeriu fazermos um teatro, o grupo gostou da ideia e sugeriu fazermos um teatro do sistema circulatório. O meu papel foi orientá-los a organizar as ideias e a criar planos, primeiro havia de se decidir como iria ser o teatro, quais os materiais a utilizar e como fazer essa criação. Consegui orientá-los através de questões pertinentes que os faziam pensar de outra perspetiva, sem a perspetiva de

espectador. Para a atividade criámos um nariz gigante, uns pulmões, um coração, um túnel vermelho e outro azul, pois, as crianças queriam simular o percurso do sistema circulatório. Foi uma ótima atividade final, presente no apêndice 10, e foi um sucesso!

Além de pequenas observações e avaliações realizadas pelas crianças ao longo do projeto, através de comentários ou de preenchimentos de tabelas, foi realizada uma avaliação final.

A avaliação do projeto aconteceu no final do mesmo, sendo feito um balanço global das aprendizagens e das preferências, da qual surgiram comentários como:

- "Adorei o painel por causa da água a escorrer";
- "Não gostei de pintar o corpo humano, não gosto muito de pintar, podíamos ter colado mais coisas";
- "Acho que a pirâmide devia ter sido mais livre, queria desenhar os alimentos";
- "Gostei muito do jogo dramático por causa dos túneis";
- "Acho que devíamos ter construído uma boca (no jogo dramático), assim cada um escolhia por onde entrava e por onde saía, se pelo nariz ou pela boca";
- "Não gostei de estar tanto tempo em pé no teatro";
- "Eu não gostei do teatro porque estive muito tempo sentado";
- "Não gostei muito de pintar a pirâmide, o resto adorei. Acho que para a próxima devíamos ir às compras e descobrir o que faz bem e mal lá";
- "Para a próxima podemos ir ao hospital ver um corpo verdadeiro, o meu pai é médico".

Para envolver os pais no conhecimento e na avaliação do projeto, apesar de alguns estarem a par e participarem com ideias, conteúdos para as atividades e materiais, criei um Padlet. Este Padlet é privado, protegido por uma password, onde só os pais têm acesso aos momentos partilhados. Convidei os pais a deixarem o seu comentário sobre o que para eles tinha sido mais significativo, se ouviram falar das atividades e o que acharam das minhas intervenções. Para meu agrado os pais foram muito simpáticos, agradecendo-me pela minha presença e dedicação, mencionando que em casa ouviam falar muito de mim e do corpo humano, esta conta com comentários como: "Sofia, muito obrigada pelo trabalho que tens realizado com os meninos. A X tem falado muito sobre as coisas que tem aprendido do corpo humano... uma iniciativa muito linda!" e "Lá em casa uma das

atividades mais faladas foi a do corpo humano, ainda que tenha falado de todas as atividades. Foi muito engraçado ouvir a explicação sobre o que é o oxigénio, para onde vão os alimentos, o que são vitaminas ... Obrigada!”.

O projeto foi movido com a curiosidade e investigação das crianças, o envolvimento e a implicação das mesmas permitiu um projeto tão longo. Como a instituição em causa promove o trabalho por descoberta e o modelo High Scope, foram essas as intenções que estavam presentes na direção e exploração do projeto. Senti dificuldade em perceber quais as questões que deveria levar a cabo, se eram realmente uma dúvida e um interesse comum.

As opiniões e a ajuda da educadora foram cruciais, permitiu-me desenvolver um projeto simples, mas muito rico, cheio de experiências e aprendizagens. O grupo aprendeu imensas coisas sobre o tema.

IV. ESTUDO DE CAMPO

1. OPÇÕES METODOLÓGICAS DO ESTUDO DE CAMPO

O estudo de campo desenvolvido situa-se no quadrante qualitativo e interpretativo das abordagens de pesquisa, procurando analisar a realidade concreta e as vivências autênticas que os seus participantes experienciaram, retirando pistas para a atuação e adequação permanente das práticas desenvolvidas, considerando como João Amado que:

(...) o investigador deve procurar compreender as realidades complexas e múltiplas a partir das perspectivas dos participantes (Lodico et al., 2006), mas deve compreender também que ele mesmo, enquanto sujeito investigador é (pela sua biografia, pelas suas características pessoais, pelas suas crenças e posição social, etc., bem como pelas suas opções científicas e políticas) um construtor do mundo por ele mesmo estudado. (2014, p.42)

Ciente, conforme indica o mesmo autor, que “o principal interesse do investigador interpretativo é a possibilidade de particularizar, mais do que de generalizar”(idem, p.44), foi assumido o desenvolvimento de um estudo de caso, considerando de acordo com Robert Stake que “o caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento” (2012, p. 18) , concebendo-o de um modo aberto e relativamente não estruturado, de modo a conceder-lhe a flexibilidade e constante possibilidade de ajustamento e correspondência às necessidades das crianças participantes. Stake (2012, p.28) distingue o estudo de caso como “não interventivo e empático”, que procura não perturbar a sua atividade normal, não testar, nem sequer entrevistar, se se puder obter a informação desejada através de uma observação discreta e circunstanciada.

A opção por uma abordagem metodológica consonante com a pesquisa-ação (Tripp, 2005), deveu-se à oportunidade que esta forma de “conhecer e agir” permitir a articulação entre a prática rotineira e a pesquisa académica, sendo muitas vezes mobilizada no desenvolvimento profissional pelos educadores, para que possam utilizar as suas pesquisas, para aprimorar a sua intervenção educativa.

Na aproximação ao campo, não existe um momento exato para começar a recolher dados e uma parte considerável da informação é primeiramente impressionista (Stake, 2012), “recolhida informalmente à medida que o investigador se vai familiarizando com o caso” (p.65).

Procurámos refinar progressivamente muitas destas impressões, através de registos de observação mais sistemáticos e ancorados no referencial da educação experiencial de Laevers, mobilizando nomeadamente alguns instrumentos do Sistema de Acompanhamento das Crianças – SAC (Portugal & Laevers, 2018) – ficha 1i e 2i.

Ainda como prioridade metodológica, e sustentada por um compromisso ético com todos os interlocutores deste processo formativo, foram distribuídos os termos de consentimento informado aos encarregados de educação do grupo em foco (apêndice 1), bem como as crianças foram informadas das finalidades de pesquisa do trabalho a desenvolver.

2. APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISES DE OBSERVAÇÕES

Neste capítulo pretendo apresentar os dados recolhidos durante o itinerário de pesquisa-ação. A intencionalidade das atividades está retratada nas aprendizagens a promover, já mencionadas anteriormente. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a análise de dados é o processo de busca de sentido e de organização sistemática de perceções e registos (notas de campo, grelhas de observação e de outros materiais) que foram recolhidos, com o objetivo de aumentar a compreensão em torno desses recursos e partilhar com outros os resultados encontrados.

Depois da apresentação das sessões realizadas, em que a intencionalidade era transmitir conhecimentos acerca do corpo humano ao grupo, é momento de analisar o estudo qualitativo, apoiado fundamentalmente pela observação direta e por conversas com a educadora responsável pelo grupo, os resultados serão apresentados de forma estruturada e descritiva.

Ao longo da investigação e criação do corpo humano foi priorizada a autonomia e independência das crianças, sendo que estas tomaram as suas próprias decisões quanto ao que iriam construir, aos materiais e às técnicas a utilizar.

2.1. Fase 1 - Observação geral do Grupo

Numa primeira visão panorâmica do grupo, procurou considerar-se os níveis de Bem Estar e Implicação de todos os elementos, dedicando um dia à observação naturalista, porém sistemática de comportamentos autênticos e espontâneos das crianças num dia casual do seu quotidiano. Em meados de abril fez-se um *scanning* de situações diversas (anexo 1), que indicaram que na generalidade o grupo conseguia níveis muito satisfatórios de Bem-Estar, não obstante haver também ainda um número considerável de crianças que evidenciavam instabilidade ou outro tipo de especificidades na sua integração no contexto (migrantes, assiduidade irregular, etc) podendo requerer dos adultos uma atenção mais sensível e empática com as suas necessidades de segurança e realização pessoal. Segundo Laevers (2014) “Sinais da falta de bem-estar devem ser levados a sério. Esses sinais indicam que o desenvolvimento social e emocional da criança está em risco.” (p.157). O bem-estar emocional demonstrado pelas crianças num determinado ambiente educativo “indicará o quanto a organização e dinâmica do contexto ajuda as crianças a “sentirem-se em casa”, a serem elas mesmas e a terem as suas necessidades satisfeitas” (Portugal & Laevers, 2018: 19).

Figura 13

Observação Geral do Grupo – Níveis de Bem Estar

BEM ESTAR	Níveis Baixos		Nível Médio	Níveis altos		Ausente
	1	2	3	4	5	
N.º de Crianças	0	2	10	7	3	1

Nas observações relativas à implicação da globalidade dos elementos do grupo, procurou-se indagar como investiam esforço e entusiasmo nas brincadeiras que realizavam, o que revelava a sua energia e predisposição, e tomando o referencial de

Portugal e Laevers (2018) consideraram-se um conjunto de indicadores: a concentração, a energia, a complexidade e criatividade, a expressão facial e postura, a persistência, a precisão, o tempo de reação, a expressão verbal e a satisfação.

Figura 14

Observação Geral do Grupo – Níveis de Implicação

IMPLICAÇÃO	Níveis Baixos		Nível Médio	Níveis altos		Ausente
	1	2	3	4	5	
N.º de Crianças	1	2	9	6	4	1

Também aqui é possível deduzir que no grupo há relevância do nível elevado de implicação, o que denota um significativo grupo envolvido e comprometido com a exploração e descoberta, apesar de não se poder negligenciar que também um grupo de elementos prevalece em níveis intermitentes ou residuais de implicação consistente, nas suas vivências do jardim de infância. É sabido que o envolvimento é condição para a abertura à aprendizagem, para uma forte motivação e um fascínio e maravilhamento pela compreensão do mundo em redor, o que potencia a persistência e compromisso com a descoberta e curiosidade, motores da infância harmoniosa.

A partir desta leitura geral, tomámos mais claramente consciência do compromisso fundamental enunciado nas OCEPE da “exigência de resposta a todas as crianças” e pela “reconstrução” das experiências das crianças, procurámos desencadear uma análise mais aprofundada, que nos elucidasse sobre as condições contextuais que influiriam nas vivências das crianças, o grau em que a criança se sente à vontade, age de forma espontânea, demonstra vitalidade e autoconfiança, e se o contexto em que se inscreve é desafiador e confiável ou nem tanto (Laevers, 2014).

2.2. Fase 2 - Análise Geral do Contexto

Observar os níveis de bem-estar e implicação não se esgota num mero exercício de empatia e intuição, mas pode tornar-se uma valiosa ocasião de análise das condições de

oferta educativa, visto que o que está em causa não são as características ou competências da criança, mas o modo como esta responde às condições oferecidas no contexto que integra, podendo assim identificar-se intervenções passíveis de elevar esses níveis.

Na sequência da observação geral do grupo, passou-se à segunda etapa do ciclo SAC, fazendo uma análise do contexto e das suas diversas componentes (oferta educativa, clima de grupo, espaço para iniciativa, organização, estilo do adulto). Em cada dimensão foram sempre analisadas potencialidades e fragilidades.

1. Análise do grupo:	
O que me agrada: o grupo é bastante simpático e alegre, são bastante curiosos e gostam de se envolver. Apesar de os adultos utilizarem máscaras de proteção as crianças parecem bastante confortáveis e à-vontade na instituição. As crianças adoram o espaço exterior e a educadora favorece tempo para tal. No geral o nível de bem-estar é elevado.	
O que me preocupa: é um grupo muito grande, com crianças com personalidades fortes que não estão acostumadas a serem contrariadas, as reações que têm ao serem contrariados ou obrigados a seguir regras básicas de segurança e higiene criam tensão e birras. A falta de assiduidade de grande parte do grupo também dificulta o desenvolvimento do grupo em geral. Importa trabalhar o respeito por si e pelo outro, assim como o saber esperar.	
2. Análise do contexto:	
Oferta educativa:	
O que me agrada: o ambiente educativo é bastante rico e diversificado. A educadora tem a sala organizada e recheada com vários materiais: apelativos, diversificados, lúdicos, didáticos, naturais e compostos; de acordo com as várias áreas de desenvolvimento apresentadas nas OCEPE, esta gosta de modificar a organização da mesma com frequência,	O que me preocupa: algumas crianças não têm a autonomia de circular pelas várias zonas e de se introduzirem nos vários grupos, acabando por brincar muitas das vezes sozinhas e isoladas do resto do grupo, estas situações são recorrentes porque os “amigos” dessas crianças estão noutras salas e não pode haver trocas de salas/grupos por parte das crianças.

para criar espaços novos onde as crianças criem espaços e situações diferentes.	
Espaço para iniciativa:	
O que me agrada: a educadora cria espaço para as crianças partilharem pensamentos e permite que estas sugiram temas que gostavam de desenvolver.	O que me preocupa: não há um esquema visual para as crianças fazerem essa organização e sugestão e muitas das vezes são as crianças mais faladores e espontâneas que escolhem as atividades, não havendo grande incentivação para com as crianças mais reservadas.
Organização:	
O que me agrada: a educadora tem grande à-vontade e confiança com a auxiliar, tornando os momentos de sala e as rotinas, momentos mais confortáveis.	O que me preocupa: Por causa dos intervalos de tempos de cada grupo num espaço, os momentos de transição das tarefas tornam-se momentos muito demorados e consequentemente agitados. Assim como a hora da sesta, há crianças que já nem dormem, mas têm de estar as duas horas deitadas na cama sem falar e sem mexer em nada, estes momentos deviam ser repensados.
Clima de grupo:	
O que me agrada: o grupo é bastante autónomo e ativo, em tarefas de grande grupo não costumam excluir ninguém e conseguem implicar-se de forma singular.	O que me preocupa: algumas crianças gostam de organizar situações e mandar nos colegas, quando estes se recusam criam certa tensão entre os mesmos, tem de ser trabalho o respeito pelo outro e a gestão de emoções.
Estilo do adulto:	
O que me agrada: a educadora é uma pessoa bastante calma e serena, com muita	O que me preocupa: Apesar de a educadora conhecer bem as necessidades e

sensibilidade. É muito observadora e conhece muito bem todas as crianças. As crianças gostam muito dela, encontrando o seu colo como um lugar seguro, para se acalmarem em momentos mais difíceis.	características das crianças por vezes deixa-se levar por querer a perfeição e pela pressão de alguns projetos e escolhe as crianças mais desenvolvidas para participarem.
3. Opiniões das crianças sobre o jardim de infância	
Aspetos positivos: as crianças adoram o espaço exterior e a liberdade que a educadora permite no mesmo, assim como os materiais de construção (tipo legos) e os materiais da área da casa, materiais reais, fornecidos pela educadora ou pelos encarregados de educação.	Aspetos negativos: não gostam da sesta nem dos momentos de higiene, assim como não puderem mudar de sala quando querem, pois, antes do Covid-19 as salas eram divididas em áreas e as crianças circulavam livremente pelas mesmas, estando todos os dias em todas as salas.
Interesses ou desejos referidos: “Eu queria mais legos.” (3. A. M.) “Gostava que houvesse mais carros.” (1. A. G.) “Acho que era giro haver bicicletas no jardim.” (17. M.P.) “Gostavam que a escola tivesse uma piscina muito grande para nadarmos nela.” (19. M. R. P.) “Eu queria que almoço fosse bom todos os dias” (20. M. M.)	

2.3. Fase 3 - Observação Individualizada de Elementos do Grupo

Como forma de alcançarmos maior acuidade no nosso olhar sobre as vivências das crianças e os significados que atribuíam à sua frequência do jardim de infância, avançámos para uma terceira etapa de observação, proposta no ciclo SAC, destinada à observação individualizada das crianças, e à definição de objetivos e iniciativas específicos que alavancassem ou mantivessem os elevados níveis de bem-estar e implicação desejáveis.

Ainda na perspetiva de dar voz às crianças e valorizar as suas opiniões e expectativas sobre a experiência pré-escolar, adaptámos algumas questões dos guiões de entrevista às crianças do DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, para suportar um momento de diálogo ou entrevista semiestruturada que possibilitasse perscrutar os entendimentos das crianças sobre a sua realização pessoal e satisfação com o jardim de infância.

Para esta etapa do estudo, que decorreu durante o mês de maio, e de modo a permitir um acompanhamento mais individualizado e uma observação e registos mais focalizados, foram escolhidas seis crianças, aleatoriamente, para serem seguidas individualmente, as informações sobre as mesmas foram obtidas através da observação direta, entrevistas às crianças, à educadora e auxiliar, e sempre que possível aos pais.

A título exemplificativo apresentamos dois exemplares dos registos de observação obtidos:

Criança: 13. L. Idade da criança: 5 anos	
1. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1, 2, 3, 4, 5):	
Bem-estar emocional: 3	Implicação: 3
2. Impressão geral acerca da criança:	
A 13. L. é uma criança muito inteligente e reservada, é uma criança bilingue em que o português é a sua segunda língua. Ao falar espanhol, a sua língua materna, fala muito e de uma maneira mais confortável, com o português é um bocadinho mais reservada. A 13. L. está sinalizada porque se isola muito e apresenta algumas dificuldades a nível da articulação e da motricidade. Quando se sente frustrada isola-se ainda mais e chora em silêncio. Recentemente, em dezembro, sofreu uma situação traumática quando foi visitar a sua família ao Chile, presenciou a fúria de um terramoto. Depois de esse episódio ficou ainda mais quieta, reservada e medrosa, tanto em casa como na escola.	
3. Dados familiares:	
Só a mãe da 13. L. é que aparece na escola, o pai não é frequente na instituição, mas a criança fala bastante de ambos.	
4. Relações:	

A 13. L. é uma menina muito querida e calma, a relação com as outras crianças não é de grande confiança, assim como com os adultos.

5. Implicação:

No que toca a atividades a criança demonstra interesse nas mesmas, mas participa pouco de forma voluntária. Mantém sempre uma postura calma e serena no decorrer do dia e das atividades, no exterior consegue libertar-se mais e interagir mais com o grupo.

Áreas curriculares implícitas nas atividades com boa implicação: área do conhecimento do mundo e área de expressão e comunicação, nomeadamente o domínio da matemática.

Áreas curriculares implícitas nas atividades com fraca implicação: no caso desta criança o desinteresse não está ligado às áreas curriculares.

6. Recolha dos dados de opinião da criança sobre o jardim de infância:

Para saber a opinião das crianças selecionadas sobre o jardim de infância, foi realizada uma entrevista às mesmas, a entrevista decorreu em forma de uma conversa informal, começou com uma explicação simples e apropriada do meu trabalho de investigação, de acordo com as competências da criança.

Pessoal, espaço e organização:

Sabes porque é que vens para o jardim de infância?

- Não

Gostas de estar aqui? O que te faz feliz aqui? E triste?

- Sim. Ir à rua. Nada.

O que é que fazes no jardim de infância? O que gostas mais, e menos, de fazer aqui?

- Nós brincamos com os jogos. Gosto de tu.

Como arranjaste amigos?

- Adoro brincar com eles, chamo-os para brincar.

Quem é que te ajuda a aprender aqui no jardim de infância?

- A Madalena (colega)

Há alguma coisa que não possas fazer?

- Não bater nos meninos, não magoar, não dar pontapés

O que é que fazem as educadoras? O que gostas mais nelas?

- Elas mandam. Gosto mais quando elas nos levam à rua. Elas são calmas.

Qual é o sítio em que mais gostas de estar? Porquê?

- Nos baloiços, porque tem coisas divertidas

Se pudesses mudar alguma coisa na sala e/ou na escola, o que mudavas? Gostavas de ser tu a organizar a sala?

-Bem, não sei. Gostava

Gostas mais de estar na sala ou no exterior, na rua?

- Na rua, lá fora

Planeamento, avaliação e registo:

De manhã, quando chegas, como é que sabes o que vão fazer?

- Aprender

Gostavas de planear uma atividade ou um dia? Decidir o que fazer, como, o tempo e os materiais a utilizar? O que escolhias fazer?

-Gostava, fazia coisas alegres, brincávamos o dia todo.

Há regras na sala? Quais são? Concordas com elas?

Quando uma criança faz uma coisa muito bem feita, o que é que acontece?

- Magoa as pessoas.

Quando se portam mal ou se chateiam o que é que acontece?

- A Teresa chateia-se

Todas as crianças têm de fazer as mesmas coisas ou podem fazer coisas diferentes?

- Podem fazer as mesmas coisas

Quando não concordas com alguém ou com alguma coisa sentes-te confortável para partilhar a tua opinião?

Como é que te sentes quando pedem a tua opinião?

- Gosto. Gosto de dizer que adoro a minha família.

Quando vais para casa, contas aos pais o que estiveste a fazer no jardim de infância?

- Essa já não sei

O que é que os teus pais dizem acerca do jardim de infância? Achas que têm razão?

- Acham bonita Queres fazer-me alguma pergunta? - Acho que não tenho nada para dizer	
7. Definição de objetivos e iniciativas:	
Pontos fortes:	Aspetos a melhorar:
Criança bastante inteligente que preciso de um ambiente mais calmo e tranquilo para conseguir realizar as tarefas.	Tornar as atividades mais calmas para a criança se sentir confortável a participar voluntariamente em grande grupo, e pedir mais vezes a sua participação.
8. Avaliação individual final:	
A 13. L. começou a participar mais após a construção de uma boa relação com a educadora responsável e comigo, o facto da melhor amiga (Madalena) voltar a ser uma criança assídua e pontual também melhorou o conforto da L., por imitação, participava e falava mais espontaneamente.	
9. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1, 2, 3, 4, 5) no final ano:	
Bem-estar emocional: 3	Implicação: 4

Criança: 18. M. R. M. Idade da criança: 6 anos	
1. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1, 2, 3, 4, 5):	
Bem-estar emocional: 5	Implicação: 5
2. Impressão geral acerca da criança:	
A 18. M.R.M. é uma criança muito bem desenvolvida e estável, a 18. M.R.M. já consegue escrever o seu nome e pede ajuda para perceber quais são os números e letras representados. É uma criança que fala muito bem e que é muito curiosa. É uma criança agitada e bastante autónoma.	
3. Dados familiares:	
Os pais desta menina são interessados e participativos, principalmente a mãe, nesta família há uma irmã mais nova que a ajuda a moderar e a ajustar as suas emoções e decisões, assim como o seu comportamento.	
4. Relações:	
A 18. M.R.M. é uma criança que está bastante confortável e à vontade na instituição, mantém uma excelente relação com todos os meninos e adultos da instituição.	
5. Implicação:	
No que toca a atividades a criança demonstra-se sempre estar bastante implicada, sabe estar e ouvir, consegue respeitar o outro e aguardar pela sua vez de participar. Participa a maioria das vezes, abertamente e espontaneamente. Áreas curriculares implícitas nas atividades com boa implicação: todas as áreas. Áreas curriculares implícitas nas atividades com fraca implicação: área de expressão e comunicação, nomeadamente no domínio da educação física.	
6. Recolha dos dados de opinião da criança sobre o jardim de infância:	
Para saber a opinião das crianças selecionadas sobre o jardim de infância, foi realizada uma entrevista às mesmas, a entrevista decorreu em forma de uma conversa informal, começou com uma explicação simples e apropriada do meu trabalho de investigação, de acordo com as competências da criança.	

Pessoal, espaço e organização:

Sabes porque é que vens para o jardim de infância?

- Para aprender e para nós (crianças) deixarmos os pais trabalharem.

Gostas de estar aqui? O que te faz feliz aqui? E triste?

- Gosto. Estar com os meus amigos. Nada me deixa triste.

O que é que fazes no jardim de infância? O que gostas mais, e menos, de fazer aqui?

- Brinco, aprendo, comemos, muitas coisas. Gosto mais de brincar na varanda. Não sei o que gosto menos.

Como arranjaste amigos?

- Eu cheguei à escola e não conhecia ninguém, só conhecia a M. porque brincamos desde pequenas e então depois encontrámos mais meninas.

Quem é que te ajuda a aprender aqui no jardim de infância?

- A educadora, a auxiliar e a Sofia.

Há alguma coisa que não possas fazer?

- Há, não sei quais são, mas sei que há regras.

O que é que fazem as educadoras? O que gostas mais nelas?

- Ajudam-nos a aprender. Gosto do sentido de humor delas.

Qual é o sítio em que mais gostas de estar? Porquê?

- No exterior, no parque a brincar.

Se pudesses mudar alguma coisa na sala e/ou na escola, o que mudavas? Gostavas de ser tu a organizar a sala?

- Não sei, acho que pintávamos mais.

Gostas mais de estar na sala ou no exterior, na rua?

- No exterior

Planeamento, avaliação e registo:

De manhã, quando chegas, como é que sabes o que vão fazer?

- Eu não sei, a educadora é que manda

Gostavas de planear uma atividade ou um dia? Decidir o que fazer, como, o tempo e os materiais a utilizar? O que escolhias fazer?

- Não sei, acho que pintávamos mais

Há regras na sala? Quais são? Concordas com elas? - Não sei Quando uma criança faz uma coisa muito bem feita, o que é que acontece? - Não sei Quando se portam mal ou se chateiam o que é que acontece? - Ficam de castigo, podem não ir para a rua ou assim Todas as crianças têm de fazer as mesmas coisas ou podem fazer coisas diferentes? - Podem fazer coisas diferentes Quando não concordas com alguém ou com alguma coisa sentes-te confortável para partilhar a tua opinião? - Sim Como é que te sentes quando pedem a tua opinião? - Gosto Quando vais para casa, contas aos pais o que estiveste a fazer no jardim de infância? - Às vezes não, mas quando era mais pequena, ao jantar, primeiro era a minha mãe, depois o meu pai e depois era eu a contar o meu dia. Agora já não fazemos isso tantas vezes porque a minha irmã ainda não sabe falar O que é que os teus pais dizem acerca do jardim de infância? Achas que têm razão? - Não sei, não dizem nada Queres fazer-me alguma pergunta? - Não	
7. Definição de objetivos e iniciativas:	
Pontos fortes:	Aspetos a melhorar:
Criança inteligente e interessada.	
8. Avaliação individual final:	
A 18. M.R.M. é uma criança com um desenvolvimento excelente, no que diz respeito ao seu bem-estar e implicação não tem de melhorar nenhum aspeto em concreto, está muito bem posicionada e com um desenvolvimento normal para o intervalo de idade onde se encontra.	
9. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1, 2, 3, 4, 5) no final do ano:	
Bem-estar emocional: 5	Implicação: 5

2.4. Avaliação Geral Final

Durante todo o ano realizei observações perante comportamentos e situações que aconteciam, conversava com a educadora sobre os mesmos, pois, esta conhece melhor que ninguém as crianças e os seus contextos familiares. Com o seu conhecimento e experiência ajudava-me sempre a desvendar e a perceber melhor cada acontecimento.

Consegui que a própria educadora cooperante integrasse mais e melhor o grupo na tomada de decisões e na organização do dia e das atividades. Ambas conseguimos observar uma motivação e implicação das crianças que crescia ao longo do ano.

Pela análise global dos dados obtidos no mês de junho, na monitorização final geral do grupo, podemos concluir que houve subidas, mesmo que discretas, nos níveis de bem-estar do grupo e também nos parâmetros da implicação:

Figura 15

Observação Geral Final do Grupo – Bem Estar

BEM ESTAR	Níveis Baixos		Nível Médio	Níveis altos		Ausente
	1	2	3	4	5	
N.º de Crianças	0	0	10	7	5	1

Apesar de haver uma aparente constância no número de casos de médio bem-estar, é reconhecível, contudo que os níveis baixos primeiramente sinalizados foram mitigados, e que os níveis altos tiveram um pequeno incremento (mais dois do nível 5).

Figura 16

Observação Geral Final do Grupo – Implicação

IMPLICAÇÃO	Níveis Baixos		Nível Médio	Níveis altos		Ausente
	1	2	3	4	5	
N.º de Crianças	0	2	10	5	5	1

Também ao nível da implicação é possível detetar uma singela melhoria, visto que os níveis mais baixos assinalaram menos um registo (de nível 1), o nível médio e o nível alto registaram mais uma ocorrência cada um, o que transparece algum ganho “num processo que é progressivo e fundamentado em pequenos passos” (Portugal & Laevers, 2018, p.108).

As limitações que encontrei neste estudo foram as interrupções por culpa das quarentenas devido à pandemia do Covid-19, estas faziam com que houvesse regressões, tanto nas aprendizagens como nos comportamentos. Sinto que de alguma forma devia ter mais dados das progressões das crianças, para ser mais fácil de quem lê este trabalho compreender o mesmo que eu, mas só consigo ter essa perspetiva agora, no final do projeto.

Um dos objetivos que consegui alcançar, além do bem-estar emocional e da implicação, foi inserir a interdisciplinaridade no dia a dia do grupo, consegui promover conhecimentos científicos e capacidades cognitivas essenciais ao desenvolvimento das crianças, através de uma forma mais leve e coesa, proporcionando momentos prazerosos com todo o tipo de conhecimentos.

O que me deixa mais alento é a sensação de dever cumprido, sinto que consegui deixar este grupo de crianças ainda mais ativo e autónomo.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A minha formação académica permitiu-me desenvolver aspetos e características da minha personalidade que vão ser benéficas para o resto da minha vida, tanto a nível pessoal como profissional.

No que diz respeito à minha evolução, ao longo deste estágio absorvi diversas aprendizagens e conhecimentos transmitidos pela educadora cooperante, assim como técnicas para me aproximar mais das crianças e desmascarar as suas manhas.

Com as intervenções consegui perceber quais eram as minhas dúvidas e fragilidades, as aulas, a parte teórica, eram um excelente aliado para esclarecer as dúvidas que iam surgindo na parte prática.

A presente investigação e as intervenções realizadas permitiram-me planificar um cenário de aprendizagem, no qual foi possível observar a evolução e o sucesso das crianças. Ao longo de todo este percurso, posso afirmar que todas as pessoas com quem me cruzei foram essenciais para o meu desenvolvimento e crescimento profissional.

O propósito da instituição de apoio à família é facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar, colaborando com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança, assegurando um desenvolvimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada indivíduo. O JI deve ser capaz de prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado, e proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva.

O envolvimento e a participação das crianças em decisões no pré-escolar desempenham um papel fundamental no desenvolvimento integral e no bem-estar emocional dos mais pequenos. Quando as crianças são encorajadas a fazer parte do processo de tomada de decisão, sentem-se valorizadas, autónomas e implicadas.

O primeiro passo para promover a participação das crianças é criar um ambiente acolhedor e seguro, onde se sintam à vontade para expressar as suas opiniões, ideias e interesses. Enquanto futura educadora devo facilitar esse processo, estabelecendo um diálogo aberto e de respeito com as crianças, levando em consideração as suas sugestões e incentivando o respeito pelas diferentes perspetivas.

A minha investigação depara-se com o lema “participar para bem-estar” e penso que consegui observar essa conclusão. Ao envolver as crianças nas decisões, estas têm a

oportunidade de desenvolver habilidades importantes, como a capacidade de argumentar, negociar, cooperar e resolver conflitos. Além disso, aprender a tomar decisões desde cedo estimula o pensamento crítico e a responsabilidade.

Uma forma prática de envolver as crianças nas decisões é permitir que estas escolham as atividades ou projetos a serem desenvolvidos em sala. Os educadores podem apresentar diferentes opções e, em conjunto com as crianças, discutir as vantagens e desvantagens de cada uma, chegando a um consenso. Essa prática incentiva a autonomia, o comprometimento e a responsabilidade dos mais novos.

Outra maneira de promover a participação das crianças nas decisões é envolvê-las na organização do espaço e das rotinas, as crianças podem e conseguem ajudar a decorar o ambiente, a escolher os materiais e a organizar os cantinhos de aprendizagem. Esta partilha de decisões cria um sentimento de pertença e contribui para o desenvolvimento do senso de responsabilidade em cuidar do ambiente coletivo. Além disso, é importante permitir que as crianças expressem as suas opiniões sobre as atividades e os conteúdos desenvolvidos no II. Estas opiniões podem ser obtidas através de conversas e debates em grupo, onde as crianças podem compartilhar as suas dúvidas, pensamentos, impressões, fazer perguntas e propor novas ideias.

Quando as crianças percebem que as suas vozes são ouvidas e suas opiniões são levadas em consideração, sentem-se mais motivadas e implicadas no processo de aprendizagem, com uma autoestima e confiança maior, e capazes de se expressar de forma assertiva.

Conclui-se que para que as crianças alcancem níveis elevados de bem-estar emocional e envolvimento nas suas atividades, é essencial permitir que estas tenham tempo e espaço para brincar e errar. Tanto o ambiente interno quanto o externo devem ser considerados locais ricos para o desenvolvimento e a aprendizagem, desde que estejam devidamente organizados. O brincar e o espaço exterior são os grandes aliados do pré-escolar.

O envolvimento e a participação das crianças nas decisões no pré-escolar são fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem confortável, favorável, significativo e inclusivo. Ao promover esta prática, os educadores contribuem para o desenvolvimento absoluto das crianças, estimulando a sua curiosidade, criatividade e

senso de responsabilidade, preparando-as para se tornarem cidadãos ativos, participativos e capazes, na sociedade.

Considero que o desenvolvimento da intervenção educativa foi um sucesso, para o estudo e para as crianças. As crianças em causa não estavam habituadas a realizar projetos, mas foram obtidos resultados positivos, ao longo do mesmo.

O grupo demonstrou ser altamente criativo e produtivo, ao serem direcionados para um tema, conseguiam ouvir as ideias uns dos outros e trabalhar nelas, em conjunto.

Ao longo do ano, através de uma construção partilhada, foram criando momentos e rituais para se sentirem mais confortáveis e confiantes, tanto de forma singular como em grupo, ficaram mais generosos, pacientes e empáticos, e ganharam mais perspetivas e conhecimentos.

A longo prazo este grupo vai ter mais conforto, autoconfiança e mais criatividade em criar contextos facilitadores de aprendizagem e de desenvolvimento.

Para confirmar a questão problema, “Participar para bem-estar” no Jardim de Infância, confirma-se que é verdade. O grupo à medida que se sentia mais confortável, confiante para participar e partilhar as suas ideias e opiniões, eram sentidos níveis de bem-estar mais elevados. Ou seja, ao envolver as crianças nas escolhas e na organização das atividades, estes floresceram de forma espontânea e natural.

O bem-estar aumentou e as crianças tiveram acesso a atividades de sucesso, que melhoraram os comportamentos e os progressos, fez com que se sentissem mais livres e mais criativas, que se sentissem livres e capazes para explorar qualquer que fosse o tema e a situação.

Todos estes fatores são determinantes na promoção do bem-estar e da implicação. Em suma, pode concluir-se que foi possível, na presente investigação, dar razão ao lema desta investigação, “participar para bem-estar” no jardim de infância, constata-se que, no enquadramento deste estudo, ocorreu uma elevação dos níveis de bem-estar e implicação ao longo do ano letivo, ao incluir as crianças nas tomadas de decisão.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). *Gestão e Desenvolvimento: Autonomia e Flexibilidade Curricular: caminhos e desafios na ação educativa.*, 27, 337-362.
<https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>

Almeida, L. & Freire, T. (2003) *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed.). Psiquilíbrios.

Amado, J. (2010). Revista portuguesa de pedagogia: *Ensinar e aprender a investigar: reflexões a pretexto de um programa de iniciação à pesquisa qualitativa*, 44, 119-142.
https://doi.org/10.14195/1647-8614_44-1_5

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bertram, T. & Pascal, C. (2009). Manual DQP - Desenvolvendo a qualidade em parceria. DGIDC.

Branco, A. (2004). *Competência emocional: Um estudo com professores*. Quarteto.

Carvalho, M. (2011). *As atitudes dos professores face à inclusão de alunos com deficiência - o contacto com a deficiência*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona, Lisboa, Portugal). <https://recil.ulusofona.pt/items/608b0152-cac5-4069-bd47-36ac59504ea2>

Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*.
https://scholar.google.com/scholar_url?url=https://cepealemanha.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf&hl=pt-PT&sa=T&oi=gsb-

gga&ct=res&cd=0&d=4196076173397205560&ei=W1CnZsmeMYWDy9YPk62U2Ag&scisig=AFWwaeZodW_GfKNlvW61ubo8_0pf

Clemente, D. & Sarama J. (2009). *Learning and Teaching Early Math, The Learning Trajectories Approach*. Routledge.

Click View. (2021, 4 de fevereiro). *Wellbeing For Children: Resilience* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/zeu9X88g8DE?feature=shared>

Coelho, A. S. & Vale, M. (2017). Reflexões em torno do brincar em contextos de Educação de Infância. *Revista Observatório*, 3 (6), 316-337.

Coelho, A. S. (2017). Brincar e pedagogia em educação de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 98-103.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F. Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). InvestigaçãoAcção: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, v. XIII (nº2), pp. 455-479. <https://hdl.handle.net/1822/10148>

Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2015). Assim aprendemos juntos. *Revista Escola Moderna*. 3, (6ª Série). 35-52.

Damásio, A. (2013). *O Sentimento de Si* (5ª ed.). Círculo de Leitores.

Dias, C., Cruz, F., & Fonseca, A. (2008). Emoções: Passado, presente e futuro. *Psicologia*, (2), 11-31. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v22i2.344>

- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Dunn, E. W., & Dwyer, R. J. (2017). *The future of happiness*. In J. P. Forgas & R. F. Baumeister (Eds.), *The social psychology of living well*. Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Evans, M. DocMikeEvans. (2016, 18 de agosto). *The science of Subjective Well Being, a.k.a Happiness*. [Vídeo]. *YouTube*. <https://youtu.be/PPbjK3MmjL0?feature=shared>
- Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa. (2018-2020). *A importância do bem-estar na saúde* | Português. Informa em Ação. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.fcsh.unl.pt/static/documentos/informacao/Importancia_do_bem_estar_na_saude_PT.pdf&ved=2ahUKEwi17tqk6suHAXUOR_EDHR5JHF4QFnoECCAQAQ&usg=AOvVaw05ZH3wagWKOei85sjD6Pov
- Franz, E., & Gillett, G. (2011). *John Hughlings Jackson's evolutionary neurology: a unifying framework for cognitive neuroscience*. *Brain a journal of neurology*, 134, 3114-3120. <https://doi.org/10.1093/brain/awr218>
- Fritz, M. M., & Lyubomirsky, S. (2018). Whither happiness? When, how, and why might positive activities undermine well-being. In J. P. Forgas & R. F. Baumeister (Eds.), *The social psychology of living well* (pp. 101-115). Psychology Press.

Fritz, M. M., & Lyubomirsky, S. (2018). Whither happiness?: When, how, and why might positive activities undermine well-being. In *The social psychology of living well* (pp. 101-115). Routledge.

Galinha, I. & Pais-Ribeiro, J. (2005). História e Evolução do Conceito de Bem-Estar Subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6, 203-214.

Haddad, L. (1997). *A ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação*. Tese de doutoramento (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Brasil.
<https://doi.org/10.11606/T.48.1997.tde-02122005-101723>

Harms, T., Clifford, R. M., Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale*. Family of Products.

Hourigan, N. (2020, 17 de novembro). *Wellbeing Indicators* [Vídeo]. *YouTube*.
<https://youtu.be/ablKOvSmcds?feature=shared>

Laevers, F., & Stutzman, T. M. (2014). Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Estudos em avaliação educacional*, 25(58), 152-184.

Layous, K., & Lyubomirsky, S. (2014). The how, why, what, when, and who of happiness: Mechanisms underlying the success of positive interventions. In J. Gruber & J. T. Moskowitz (Eds.), *Handbook of Positive Emotion* (473-495). Oxford University Press.

Learning for Well-being Foundation (2024). *Essentials of Learning for Well-being*.
<https://www.learningforwellbeing.org/>

Lei de Bases do Sistema Educativo, Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14 (1986). <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Lei n.º 46/86, 14 de outubro de 1986 – Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República: I série, nº237.

Lino, C. (jornalista). (2022). *Essencial: a saúde mental das crianças e dos jovens* [série de reportagens]. SIC Notícias. SIC - Sociedade Independente de Comunicação, S.A..

Lyubomirsky, S., Dickerhoof, R., Boehm, J. K., & Sheldon, K. M. (2011). Becoming happier takes both a will and a proper way: an experimental longitudinal intervention to boost well-being. *Emotion*, 11(2), 391.

Marchão, A. & Henriques, H. (2018). Investigação com crianças: reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista, *Revista de Pedagogia de la Universidad de Salamanca*. 24, 135-144. Ediciones Universidad de Salamanca.
<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/24851>

McCullough, G., Huebner, E.S. and Laughlin, J.M. (2000) Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37, 281-290. doi:10.1002/(SICI)1520-6807(200005)37:3<281::AID-PITS8>3.0.CO;2-2

Ministério da Educação [ME] (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. ME/Direção-Geral da Educação.

NHS BSW CCG. (2020, 16 de novembro). *5 Steps to Wellbeing Animation*. Youtube [Vídeo]. https://youtu.be/x6bz_ekkrYA?feature=shared

- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (4ª edição). (pp. 141-160). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira Formosinho, J.; Formosinho, J. (2013). *A Pedagogia em Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Pais Ribeiro, J.L. (1994). A importância da qualidade de vida para a psicologia da saúde. *Análise Psicológica*, XII (2-3), 179-191.
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e "autêntica" em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17, 593-610.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento de Crianças* (2.ª edição). Porto Editora.
- Quintela, H., & Valadares, A. (1997). *Enciclopédia de educação infantil* (Vol. V). Nova Presença.

Ribeiro, A. C. M., & Cabral, S. M. C. (2015). “Aqui nós participamos!” a participação das crianças na educação de infância. *Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 240-250.
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4580>

Sá, P., Costa, A. P. & Moreira, A. (2021). Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados (Vol. 2, 2ª ed.). UA
<https://ria.ua.pt/handle/10773/30772>

Sadhguru. (2015, 13 de novembro). *Human Wellbeing is the Only Business | Sadhguru*. [Vídeo]. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=fRvq1yOogLo>

Saint-Gobain. (2017, 22 de agosto). *What is wellbeing?* Recuperado de <https://multicomfort.saint-gobain.co.uk/what-is-wellbeing/>

Sanctuary. (2020, 19 de maio). *The Five Ways to Wellbeing - boosting mental wellbeing*. [Vídeo]. *YouTube*. https://youtu.be/_gJ5V525Sck?feature=shared

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação & Direção Geral da Educação.

Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology: In Session*, 65,467-487.

Smart, C. (2019, 8 de setembro). *What Is Wellbeing?* [Vídeo]. *YouTube*.
https://youtu.be/JLmeeZ_vbkw?feature=shared

Stake, R. E. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.

TEDx Talks. (2019, 26 de março). *How to Build Your Well-Being to Thrive | Dr. Beth Cabrera | TEDxGeorgeMasonU*. [Vídeo]. *YouTube*.
<https://youtu.be/04yBH7q1Zc8?feature=shared>

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, 31, 443-466.

What Can You Do. (2017, 25 de agosto). *SDG 3 Health and Well Being. Sustainable Development Goals*. [Vídeo]. *YouTube*. <https://youtu.be/8p4Bm-A7VeQ?feature=shared>

UNICEF. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos* (Comité Português para a UNICEF (ed.); Edição Revista 2019).

UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*.

Vygotsky, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente* (4ª ed.). Martins Fontes Editora Ltd.

VII. APÊNDICES

Apêndice 1. Consentimento Informado

Consentimento Informado

Excelentíssimo/a Senhor/a Encarregado/a de Educação, no âmbito do estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar, da Escola Superior de Educação de Coimbra, realizado pela aluna Ana Sofia Marques, ao longo do ano letivo 2020/21, na sala X do jardim de infância, pertencente à educadora X, na instituição X, que o/a vosso/a educando/a frequenta, vão ser desenvolvidas intervenções, investigação-ação e documentação pedagógica, com intuito formativo.

Nesse sentido, venho pedir autorização para o registo fotográfico, áudio e de vídeo, se assim o justificar, de situações pedagógicas que irei dinamizar com o grupo onde se insere o seu educando. Todo o material recolhido no âmbito deste estágio está sujeito a sigilo e será tratado com toda a confidencialidade, sendo usado somente para fins académicos, como a elaboração do Dossiê Reflexivo de Estágio e para o Relatório Final de Mestrado.

A vossa colaboração é fundamental para a realização desta etapa da minha formação, pelo que agradeço a vossa disponibilidade na autorização da eventual participação. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para qualquer esclarecimento que considere necessário.

Muito grata pela atenção!

A Estagiária,

27 de novembro de 2020, Coimbra

Autorização do/a Encarregado/a de Educação:

Eu _____,
encarregado/a de educação da criança _____,
autorizo / não autorizo / autorizo somente _____
_____ o registo do/a meu/minha educando/a.

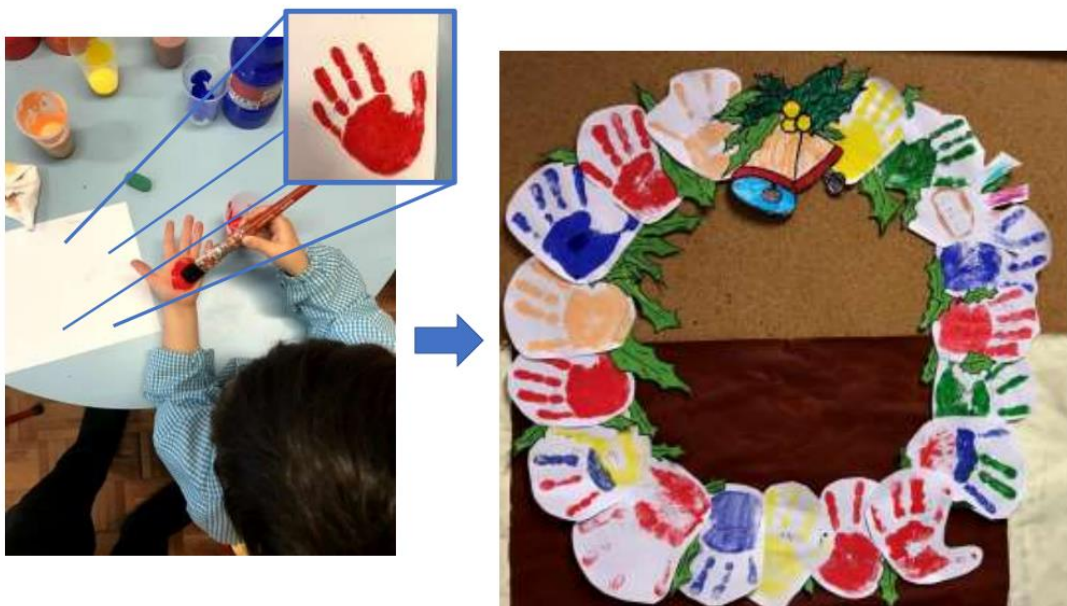
Assinatura: _____ Coimbra ____/____/____

Apêndice 2. Planificação de Natal

Educadora Cooperante:	Estagiária: Ana Sofia Marques	Supervisora: Manuela Carrito
Faixa Etária: Heterogénea, 3 - 6 anos	Tema: Natal	Data: 10/12/2020
Local: Sala	Título: A Nossa Guirlanda	Duração: 20 min. cada criança
Ponto de partida: Com o Natal a chegar, as crianças têm o mês de dezembro dedicado ao tema Natal, a educadora deu-me espaço para sugerir e implementar uma atividade para ajudar a enfeitar a sala. Áreas de Conteúdo: Área de Expressão e Comunicação		
Aprendizagens a Promover	Descrição da Estratégia	Recursos
Desenvolver a motricidade. Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. Estimular a criatividade.	As crianças, à vez, devem ser chamadas a colaborar na atividade. Começam por pintar a mão, a seu gosto, e depois pintam o papel com o formato da mesma. Posteriormente, as várias pinturas devem ser recortadas e coladas num cartão em forma de círculo, criando assim uma guirlanda, uma coroa de Natal.	Folhas A4; Tintas; Pincéis; Cola; Material de escrita; Material de recorte; Lápis.
Avaliação: A atividade correu muito bem, as crianças responderam com satisfação, só houve uma criança que se mostrou mais reticente, mas acabou por colaborar, dentro dos seus gostos.		

Figura 17

Elaboração das atividades de Natal



Apêndice 3. Planificação sobre a Primavera

Educadora Cooperante:	Estagiária: Ana Sofia Marques	Supervisora: Manuela Carrito
Faixa Etária: Heterogénea, 3 - 6 anos	Tema: Primavera	Data: 25/03/2021
Local: Exterior	Título: Flores Mágicas	Duração: manhã
Ponto de partida: O grupo, principalmente as meninas, adoram flores, têm trazido algumas flores para a escola. Achei boa ideia trazer esta experiência para abordar nesta altura do ano, no início da primavera. Áreas de Conteúdo: Área de Expressão e Comunicação, D. da Educação Artística - Subdomínio das Artes Visuais		
Aprendizagens a Promover	Descrição da Estratégia	Recursos
Desenvolver a motricidade. Estimular a criatividade e a imaginação. Estimular o gosto e o interesse pelo tema abordado, e de todos os elementos inerentes ao mesmo (plantas, animais, ambiente, etc).	A atividade inicia-se com uma demonstração, as crianças devem tentar adivinhar porque é que tal 'magia' acontece. Depois de tentarem ou conseguirem adivinhar, devem desenhar flores, em que centro seja maior que as pétalas, recortá-las, dobrá-las e aproveitar a experiência mágica.	Folhas A4; Material de escrita; Material de recorte; Recipiente; Água.
Avaliação: A atividade correu muito bem, as crianças ficaram muito animadas e empenhadas para experimentar com as suas flores. Simultaneamente a esta atividade fomos conversando sobre a primavera, sobre os vários tipos de flores, sobre os pássaros e sobre o que acontecia nesta estação do ano.		

Figura 18

Atividade da primavera



Apêndice 4. Planificação da caça ao tesouro

Educadora Cooperante: ...	Estagiária: Ana Sofia Marques	Supervisora: Manuela Carrito
Avaliação: A avaliação ocorreu por observação direta, centrada nos seguintes aspetos: exploração do trabalho colaborativo; interesse e empenho; capacidade de comunicação do seu raciocínio. A atividade teve de se realizar um dia mais cedo, pois uma criança veio, de surpresa, de propósito à escola para a realizar, o que resultou na falta de material, como as rosas, a venda e os fios. Apesar dessa alteração as crianças responderam todas muito bem à atividade e demonstraram interesse em repetir, com um percurso mais longo. Com esta implementação consegui perceber o grau de dificuldade que posso alcançar, os interesses das crianças e o funcionamento dos grupos de trabalho. Para uma próxima caça ao tesouro, aprendi que devo investir mais nas pistas através de desenhos ou objetos, para promover a autonomia do grupo no decorrer da mesma.		
Aprender e reconhecer a história do seu quotidiano. Promover a autonomia. Adquirir a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades. Valorizar a necessidade de preservar o património natural e cultural.	Inicialmente vai aparecer na sala uma carta, acompanhada por uma rosa que inaugurará o jogo. A carta apresenta também a pista seguinte, a educadora estagiária deve acompanhar os grupos, à vez, em grupos de 3 elementos, para ser possível haver trabalho de equipa e entreajuda. A educadora estagiária deve vigiar, moderar o jogo e acompanhar os elementos, permitindo que todos participem e que avancem para a próxima etapa, decifrando os enigmas de cada pista. O grande tesouro deste jogo é a amizade, a entreajuda. No final é sugerido às crianças para escolherem um amigo e criarem um desenho e/ou uma carta e fazerem um amigo feliz.	

Por razões de segurança e de sigilo as pistas utilizadas para a caça ao tesouro não podem ser aqui expostas.

Apêndice 5. Planificação do aparelho digestivo

Educadora Cooperante: Teresa Gomes	Estagiária: Ana Sofia Marques	Supervisora: Manuela Carrito
Faixa Etária: Heterogénea, 3 - 6 anos	Tema: Corpo Humano	Data: 19/05/2021
Local: Sala	Título: Por onde vai a nossa comida?	Duração: Manhã
Ponto de partida: Desenrolar do projeto sobre o tema corpo humano levado a cabo pelo grupo.		
Áreas de Conteúdo: Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo		
Aprendizagens a Promover	Descrição da Estratégia	Recursos
Estimular a motricidade. Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas. Conhecer, reconhecer e tomar consciência da funcionalidade do corpo humano.	A atividade deve começar com uma explicação breve e com a criação do painel, do desenho e pintura, em pequeno grupo. Em grande grupo, a estagiária deve relembrar as atividades passadas, fazendo com que as crianças relembram as aprendizagens já consolidadas. Em seguida deve explicar o intuito da atividade e pedir para as crianças sugerirem o que se deve construir e como, a construção deve acontecer em grande grupo com a participação de todos, mediante o possível.	Cartão; Tintas; Pincéis; Material de escrita; Material de recorte; Cola; Materiais reaproveitados; Água.
Avaliação: A atividade correu muito bem, alguns elementos estavam mais agitados, mas todos conseguiram perceber a dinâmica do painel, as aprendizagens através dele transmitidas e adoraram a sua funcionalidade.		

Apêndice 6. Planificação da pirâmide alimentar

Educadora Cooperante: Teresa Gomes	Estagiária: Ana Sofia Marques	Supervisora: Manuela Carrito
Faixa Etária: Heterogénea, 3 - 6 anos	Tema: Corpo Humano	Data: 21/05/2021
Local: Sala	Título: Comida Saudável	Duração: Manhã
Ponto de partida: Desenrolar do projeto sobre o tema corpo humano levado a cabo pelo grupo.		
Áreas de Conteúdo: Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo		
Aprendizagens a Promover	Descrição da Estratégia	Recursos
Estimular a motricidade. Desenvolver sensibilidade estética através de produções plásticas. Reconhecer e tomar consciência de hábitos saudáveis.	A atividade, em grande grupo, inicia-se através de um jogo, em que a criança tira de uma caixa um cartão, esse cartão tem a fotografia de um alimento e a criança tem de o colocar na cartolina verde ou vermelha, sendo que a cartolina verde representa alimentos saudáveis, e a cartolina vermelha o contrário. Após o debate em grande grupo cada criança cria a sua pirâmide alimentar, espalhando as suas aprendizagens ou as suas práticas, ao finalizar a sua pirâmide deve mostrar aos colegas de mesa e receber feedback por parte dos mesmos.	Material de escrita; Material de recorte; Cola; Revistas; Cartões e cartolinas.
Avaliação: A atividade correu bem, alguns elementos tiveram dificuldade em recortar das revistas, e muitas das crianças não gostam de recortar, ainda assim gostaram muito do resultado final.		

Apêndice 7. Planificação dos sentidos

Educadora Cooperante: Teresa Galvão	Estagiária: Ana Sofia Marques	Supervisora: Manuela Carrito
Faixa Etária: Heterogénea, 3 - 6 anos	Tema: Corpo Humano	Data: 27/05/2021
Local: Exterior	Título: Os 5 Sentidos	Duração: Manhã
Ponto de partida: Desenrolar do projeto sobre o tema corpo humano levado a cabo pelo grupo.		
Áreas de Conteúdo: Área do Conhecimento do Mundo		
Aprendizagens a Promover	Descrição da Estratégia	Recursos
Desenvolver a sensibilidade. Reconhecer e tomar consciência dos cinco sentidos.	A atividade decorrerá em pequenos grupos, à vez as crianças devem experienciar os sentidos. Devem ser questionadas sobre o porquê de conseguirem ouvir, sentir, ver, cheirar e saborear, chegando aos sentidos, sem ou com ajuda por parte da estagiária. No final a estagiária deve perguntar à criança se gostou, se se sentiu confortável e se já consegue mencionar os cinco sentidos, muito provavelmente a resposta vai ser não e para tal deve ser apresentada uma canção criada pela mesma, com a base da canção “cabeça, ombros, joelhos e pés”.	Alimentos; Copos; Colheres; Venda; Objetos diversos.
Avaliação: A atividade correu bem, as crianças adoraram a música e a coreografia.		

Apêndice 8. Planificação de um dia

Educadora Cooperante:	Estagiária: Ana Sofia Marques	Supervisora: Manuela Carrito
Faixa Etária: Heterogénea, 3 - 6 anos	Tema: Corpo Humano, Exercício Físico	Data: 28/05/2021
Duração: Dia		
Acolhimento		
Brincadeira Livre		
Lanche da Manhã		
Atividade Orientada		
Título: Vamos Movimentar		
Áreas de Conteúdo: Área de Expressão e Comunicação		
Aprendizagens a Promover	Descrição da Estratégia	Recursos
Treinar deslocamentos; Correr; Treinar o equilíbrio; Ser capaz de saltar, de várias maneiras; Desenvolver a performance pessoal; Tornar o aluno mais paciente, enquanto espera pelos colegas.	Preparar a atividade, colocar os vários jogos espalhados pelo espaço e informar as crianças das regras de segurança. Informá-las também que devem circular pelas várias atividades, dando possibilidade aos colegas de experimentarem todos os materiais. A estagiária deve circular e dar apoio ao grupo, relembrando da rotação de membros pelas atividades.	Andas; Cordas; Arcos; Túneis; Jogos de equilíbrio; Bowling.
Avaliação: A atividade correu muito bem, as crianças adoraram estar em contacto com o exterior, com os materiais e o tipo de experiência que cada um proporcionava.		
Brincadeira Livre		
Higiene		
Hora de Almoço		
Higiene		
Hora da Sesta		
Higiene		
Lanche		
Brincadeira Livre		
Saídas		

Apêndice 9. Planificação do sistema circulatório

Educadora Cooperante: T. ...	Estagiária: Ana Sofia Marques	Supervisora: Manuela Carrito
Faixa Etária: Heterogénea, 3 - 6 anos	Tema: Corpo Humano	Data: 02/06/2021
Local: Varanda	Título: Azul e Vermelho	Duração: Tarde
Ponto de partida: Desenrolar do projeto sobre o tema corpo humano levado a cabo pelo grupo.		
Áreas de Conteúdo: Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo		
Aprendizagens a Promover	Descrição da Estratégia	Recursos
Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e produções plásticas.	A atividade deve começar com uma introdução breve, de forma a relembrar as aprendizagens anteriores. As crianças vão observar um vídeo (https://www.youtube.com/watch?v=xbigwDRtFwo) e tentar analisar o que acontece. A partir dessas partilhas a estagiária deve apoiar o raciocínio das crianças e desenvolvê-lo. Chegando à explicação do sistema circulatório.	Material de escrita; Material de recorte; Cola; Fita azul e vermelha; Raquete com um lado verde e vermelho; Canetas.
Conhecer, reconhecer e tomar consciência da funcionalidade do corpo humano.	Como forma de consolidação e exemplo, devem ser desenhadas setas do percurso no painel já criado, e devem-se colar fitas, servindo como vasos sanguíneos. No final deve ser realizado um pequeno jogo, tipo concurso, de certo e errado, com o grupo.	
Avaliação: A atividade correu bem, mas podia ter corrido melhor. Esta ocorreu na varanda e estavam muito visitantes a perturbar o espaço e a concentração. Ao fazerem a avaliação desta atividade, numa folha com cores, nomeadamente, verde, amarelo e vermelho, as crianças utilizaram as cores por preferência/gosto, tanto que desenharam caras vermelhas a sorrir, justificando que daquelas três cores, era a cor favorita.		

Breve guião do jogo, houve crianças a querer participar e desafiar os colegas, com questões elaborados no momento:

Qual é a função do sistema circulatório?

- É responsável pelo cabelo.
- É responsável por distribuir oxigénio e nutrientes pelo corpo.

Quais são os órgãos que fazem parte do sistema circulatório?

- Rins e bexiga.
- Vasos sanguíneos e o coração.

Qual dos órgãos é responsável por bombear o sangue?

- Cérebro
- Coração

Apêndice 10. Planificação do jogo dramático

Educadora Cooperante: Teresa Silva	Estagiária: Ana Sofia Marques	Supervisora: Manuela Carrito
Faixa Etária: Heterogénea, 3 - 6 anos	Tema: Corpo Humano	Data: 18/06/2021
Local: Sala	Título: O Sangue	Duração: Manhã
Ponto de partida: Atividade final do projeto sobre o tema corpo humano, levado a cabo pelo grupo.		
Áreas de Conteúdo: Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo		
Aprendizagens a Promover	Descrição da Estratégia	Recursos
Estimular a imaginação e a criatividade. Desenvolver capacidades expressivas e criativas através de experimentações e simulações.	No dia anterior devem ser criadas e pintadas as figuras em cartão, nomeadamente o nariz, os pulmões e o coração. A educadora deve preparar o espaço e distribuir os materiais. À vez as crianças devem simular o percurso do sistema circulatório através de um jogo simbólico, de um jogo dramático. As crianças que ficarem responsáveis de segurar os elementos em cartão devem ser substituídas a meio do processo.	Cartão; Tintas; Pincéis; Material de escrita; Material de recorte; Cola; Túneis; Coluna; Computador; Tambor; Balões.
Avaliação: A atividade correu muito bem, nunca vi as crianças tão implicadas e felizes como nesta atividade. No final realizei o percurso numa maneira de consolidação e foi impressionante a entrega das crianças, a nomear cada ação.		

Apêndice 11. Entrevista à educadora cooperante

Eu: Como descobriu a sua paixão pela educação, quais foram os principais motivos que a levaram a escolher esta profissão?

Educadora Cooperante: Em jovem adorava cuidar do meu irmão, tinha sempre muito mimo com ele e foi um dos factos que me levou a ingressar nesta profissão.

Eu: Já é educadora há quanto tempo?

Educadora Cooperante: Já trabalho há mais de 20 anos, já vi muita coisa e já apanhei vários grupos.

Eu: Com 20 anos de experiência, a educadora deve ter passado por muitas mudanças e aprendizagens, sente que a sua abordagem educacional evoluiu ao longo do tempo?

Educadora Cooperante: Obviamente, e espero que sim, efetivamente cada criança aporta aprendizagens próprias e distintas, assim como o seu contexto familiar. 20 anos de experiência permitem-me ter a mente aberta e através dos comportamentos e comentários das crianças perceber o que se passa, de bem e de mal. Quando os pais nos veem como aliadas é ótimo, mas quando não há essa cooperação a criança acaba por não usufruir do JI como deveria.

Eu: Quais foram os principais desafios que enfrentou ao longo da carreira e como conseguiu superá-los?

Educadora Cooperante: A frustração de não saberes o que se passa com algumas crianças e não saberes como ajudá-las, quando consegues é a ansiedade se o que estás a fazer as está realmente a ajudar.

Eu: Qual é a filosofia educacional que adota na sua prática?

Educadora Cooperante: Os princípios fundamentais para mim, vão ao encontro dos que estão presentes nas OCEPE, que cada criança tenha uma identidade única e singular, tendo necessidades, capacidades e interesses distintos/próprios, essas distinções devem ser valorizadas e reconhecidas, criando oportunidades de as potenciar, pois, o

desenvolvimento e a aprendizagem são um processo de evolução. A criança deve ser reconhecida como um agente ativo do processo educativo.

Eu enquanto educadora devo partir sempre das experiências da criança e valorizar os seus saberes, já que a criança é detentora de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia. Todas as crianças, sem importar de onde vêm, quem são os pais, o que fizeram, como fizeram, merecem e têm o direito a uma educação de qualidade, em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidas e valorizadas.

Eu: Como acha que deveria ser a relação de uma educadora para com as crianças?

Educadora Cooperante: A meu ver deve ser uma relação maternal, mas com a frieza de não o ser, ou seja, devemos amar cada criança de uma maneira única, para se sentir amada, confortável e aceite no JI mas ter o distanciamento para a corrigir e advertir sem qualquer tipo de medo e receio que as mães têm de o fazer.

Com uma postura calma, carinhosa, clara e séria, no que toca a regras, consegues criar ligação com qualquer criança.

Eu: Acha que o bem-estar e a implicação são importantes? O que acha do meu tema para o relatório final “participar para bem-estar”?

Educadora Cooperante: Claro que sim, sem dúvida que se as crianças estiverem confortáveis e houver bem-estar já é meio caminho andando para serem crianças felizes.

Em relação à tua dissertação acho que vieste ter ao grupo certo, é um grupo cheio de energia, com personalidade fortes e vincadas, mas com grandes vontades de aprender e saber mais. Para mim também é muito bom ter-te aqui, és mais uma pessoa em que eles conseguem descarregar as energias, e aproveito para te felicitar, estás a ser uma grande ajuda e uma grande colega, para mim és a melhor estagiário que já tive até aos dias hoje, muito esforçada e atenta a todas as crianças. Obrigada pela tua prestação.

VII. ANEXOS

ANEXO 1. Caracterização do grupo de acordo com o SAC

Data: 17/04/2021

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
Nomes	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
1. A. G.				X						X			Bom desenvolvimento.
2. A. L.				X							X		Bom desenvolvimento.
3. A. M.				X						X			Excelente desenvolvimento.
4. B. M.			X						X				Insegura
5. B. B.			X					X					Pouco interessado e estimulado.
6. D. F.			X						X				Insegura
7. D.						X						X	Criança ausente.
8. E. L.			X					X					Criança imigrante, apresenta dificuldades a vários níveis.
9. E. C.				X							X		Excelente desenvolvimento.
10. G.				X					X				Pouco assíduo e impontual.
11. J. G.		X					X						Pouco assíduo e impontual, ainda depende muito do irmão mais velho (10. G.).
12. J. A.				X						X			Bom desenvolvimento.
13. L.		X							X				Criança imigrante, apresenta dificuldades de relacionamento.
14. M. R.			X							X			Bom desenvolvimento.
15. M. G.			X						X				Muito distraído.
16. M. I.			X						X				Pouco assíduo e impontual.
17. M. P.					X						X		Excelente desenvolvimento.
18. M. R. M.					X						X		Excelente desenvolvimento.
19. M. R. P.					X					X			Bom desenvolvimento.
20. M. M.			X						X				Falta muito.
21. M. M. P.				X						X			Bom desenvolvimento, mas é muito falador.
22. S. M.			X						X				Insegura.
23. S. D.			X						X				É muito teimoso.

Legenda: Vermelho: crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação;

Laranja: crianças que parecem funcionar em níveis médios ou crianças que suscitam dúvidas;

Verde: assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no JI.

ANEXO 2. Análise e reflexão em torno do grupo e contexto de acordo com o SAC

Data: 18/04/2021

1. Análise do grupo:	
O que me agrada: o grupo é bastante simpático e alegre, são bastante curiosos e gostam de se envolver. Apesar de os adultos utilizarem máscaras de proteção as crianças parecem bastante confortáveis e à-vontade na instituição. As crianças adoram o espaço exterior e a educadora favorece tempo para tal. No geral o nível de bem-estar é elevado.	
O que me preocupa: é um grupo muito grande, com crianças com personalidades fortes que não estão acostumadas a serem contrariadas, as reações que têm ao serem contrariados ou obrigados a seguir regras básicas de segurança e higiene criam tensão e birras. A falta de assiduidade de grande parte do grupo também dificulta o desenvolvimento do grupo em geral. Importa trabalhar o respeito por si e pelo outro, assim como o saber esperar.	
2. Análise do contexto:	
Oferta educativa:	
O que me agrada: o ambiente educativo é bastante rico e diversificado. A educadora tem a sala organizada e recheada com vários materiais: apelativos, diversificados, lúdicos, didáticos, naturais e compostos; de acordo com as várias áreas de desenvolvimento apresentadas nas OCEPE, esta gosta de modificar a organização da mesma com frequência, para criar espaços novos onde as crianças criem espaços e situações diferentes.	O que me preocupa: algumas crianças não têm a autonomia de circular pelas várias zonas e de se introduzirem nos vários grupos, acabando por brincar muitas das vezes sozinhas e isoladas do resto do grupo, estas situações são recorrentes porque os “amigos” dessas crianças estão noutras salas e não pode haver trocas de salas/grupos por parte das crianças.
Espaço para iniciativa:	
O que me agrada: a educadora cria espaço para as crianças partilharem pensamentos e permite que estas sugiram temas que gostavam de desenvolver.	O que me preocupa: não há um esquema visual para as crianças fazerem essa organização e sugestão e muitas das vezes são as crianças mais faladores e espontâneas que escolhem as atividades, não havendo grande incentivação para com as crianças mais reservadas.
Organização:	
O que me agrada: a educadora tem grande à-vontade e confiança com a auxiliar,	O que me preocupa: Por causa dos intervalos de tempos de cada grupo num espaço, os momentos de transição das tarefas tornam-se momentos

tornando os momentos de sala e as rotinas, momentos mais confortáveis.	muito demorados e consequentemente agitados. Assim como a hora da sesta, há crianças que já nem dormem, mas têm de estar as duas horas deitadas na cama sem falar e sem mexer em nada, estes momentos deviam ser repensados.
Clima de grupo:	
O que me agrada: o grupo é bastante autónomo e ativo, em tarefas de grande grupo não costumam excluir ninguém e conseguem implicar-se de forma singular.	O que me preocupa: algumas crianças gostam de organizar situações e mandar nos colegas, quando estes se recusam criam certa tensão entre os mesmos, tem de ser trabalho o respeito pelo outro e a gestão de emoções.
Estilo do adulto:	
O que me agrada: a educadora é uma pessoa bastante calma e serena, com muita sensibilidade. É muito observadora e conhece muito bem todas as crianças. As crianças gostam muito dela, encontrando o seu colo como um lugar seguro, para se acalmarem em momentos mais difíceis.	O que me preocupa: Apesar de a educadora conhecer bem as necessidades e características das crianças por vezes deixa-se levar por querer a perfeição e pela pressão de alguns projetos e escolhe as crianças mais desenvolvidas para participarem.
3. Opiniões das crianças sobre o jardim de infância	
Aspetos positivos: as crianças adoram o espaço exterior e a liberdade que a educadora permite no mesmo, assim como os materiais de construção (tipo legos) e os materiais da área da casa, materiais reais, fornecidos pela educadora ou pelos encarregados de educação.	Aspetos negativos: não gostam da sesta nem dos momentos de higiene, assim como não puderem mudar de sala quando querem, pois, antes do Covid-19 as salas eram divididas em áreas e as crianças circulavam livremente pelas mesmas, estando todos os dias em todas as salas.
Interesses ou desejos referidos: “Eu queria mais legos.” (3. A. M.) “Gostava que houvesse mais carros.” (1. A. G.) “Acho que era giro haver bicicletas no jardim.” (17. M.P.) “Gostavam que a escola tivesse uma piscina muito grande para nadarmos nela.” (19. M. R. P.) “Eu queria que almoço fosse bom todos os dias” (20. M. M.)	

ANEXO 3. Análise e reflexão das crianças de acordo com o SAC**ANEXO 3.1. Criança 3. A. M.**

Criança: 3. A. M. Idade da criança: 5 anos	
1. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1, 2, 3, 4, 5):	
Bem-estar emocional: 4	Implicação: 4
2. Impressão geral acerca da criança:	
É uma criança bastante alegre e comunicativo, tem à-vontade para dizer o que quer e o que não quer, assim como o que gosta ou não. É brutalmente sincero e não compreende que por vezes isso magoa os colegas.	
3. Dados familiares:	
Os pais do 3.A.M. são atentos, presentes e interessados, o 3.A.M. tem mais dois irmãos, um mais velho que frequenta o 1º ano e uma irmã mais nova que fica em casa com a mãe, no entanto o 3.A.M. é das crianças mais regulares, assíduo e pontual.	
4. Relações:	
O 3.A.M. é um menino muito autónomo e ousado, em relação a adultos só se abre e aproxima da educadora, apesar das diferentes e várias tentativas da auxiliar (e minhas) este não confia muito na mesma. O mesmo acontece com o grupo, tem determinados meninos com quem costuma brincar, se essas crianças não for o 3.A.M. prefere brincar sozinho.	
5. Implicação:	
No que toca a atividades a criança implica-se em praticamente todas, tanto as livres como as propostas pelos adultos. É muito inteligente e interessado, mas se a atividade for demorada ou não o agradar, só consegue estar 10/15 calmo. Se a atividade for no exterior ou relacionada com futebol a criança fica radiante.	
Áreas curriculares implícitas nas atividades com boa implicação: área do conhecimento do mundo e área de expressão e comunicação, nomeadamente o domínio da educação física.	

Áreas curriculares implícitas nas atividades com fraca implicação: no caso desta criança o interesse não está ligado às áreas curriculares, mas sim ao tempo de duração da mesma e a estratégia utilizada para a desenvolver.

6. Recolha dos dados de opinião da criança sobre o jardim de infância:

Para saber a opinião das crianças selecionadas sobre o jardim de infância, foi realizada uma entrevista às mesmas, a entrevista decorreu em forma de uma conversa informal, começou com uma explicação simples e apropriada do meu trabalho de investigação, de acordo com as competências da criança.

Pessoal, espaço e organização:

Sabes porque é que vens para o jardim de infância?

- Sim, porque é para ir brincar.

Gostas de estar aqui? O que te faz feliz aqui? E triste?

- Sim. Ir à rua. Ficar dentro da sala.

O que é que fazes no jardim de infância? O que gostas mais, e menos, de fazer aqui?

- Ir aos baloiços. Gosto menos de brincar cá dentro.

Como arranjaste amigos?

- O 12., o 23., o 1., o 21, o 15. E o 5.

- A ser amigo deles.

Quem é que te ajuda a aprender aqui no jardim de infância?

- Os amigos

Há alguma coisa que não possas fazer?

- Sim, não vamos à rua lá fora, à estrada e às casinhas.

O que é que fazem as educadoras? O que gostas mais nelas?

- A educadora trabalha e a auxiliar dá a maçã. Elas são brutas às vezes, mas às vezes também são divertidas.

~~Qual é o sítio em que mais gostas de estar? Porquê?~~

~~Se pudesses mudar alguma coisa na sala e/ou na escola, o que mudavas? Gostavas de ser tu a organizar a sala?~~

-Mudava as regras, e fazia o que eu quisesse, ia sempre à rua.

Gostas mais de estar na sala ou no exterior, na rua?

- Na rua

Planeamento, avaliação e registo:

De manhã, quando chegas, como é que sabes o que vão fazer?

- Dormir e comer. Não sei o que vamos fazer durante o dia.

Gostavas de planear uma atividade ou um dia? ~~Decidir o que fazer, como, o tempo e os materiais a utilizar?~~ O que escolhias fazer?

-Gostava, ia à rua.

Há regras na sala? Quais são? Concordas com elas?

- Sim

Quando uma criança faz uma coisa muito bem feita, o que é que acontece?

- Vamos à rua

Quando se portam mal ou se chateiam o que é que acontece?

- Depois não vão à rua

Todas as crianças têm de fazer as mesmas coisas ou podem fazer coisas diferentes?

- Fazer coisas diferentes

Quando não concordas com alguém ou com alguma coisa sentes-te confortável para partilhar a tua opinião?

- Sim

Como é que te sentes quando pedem a tua opinião?

- Feliz

Quando vais para casa, contas aos pais o que estiveste a fazer no jardim de infância?

-Sim, o que acontece de bem e de mau na escola

O que é que os teus pais dizem acerca do jardim de infância? Achas que têm razão?

- O que é que acontece

Queres fazer-me alguma pergunta?

- Não.

7. Definição de objetivos e iniciativas:	
Pontos fortes:	Aspetos a melhorar:
Pais interessados que trabalham em cooperação com a escola.	Tornar o aspeto negativo da criança ser irrequieta em algo positivo, torná-lo mais ativa na dinamização das atividades.
8. Avaliação individual final:	
O 3.A.M. começou a ser introduzido no desenvolvimento das tarefas transformando a sua energia em ajuda, mesmo assim esta dinâmica só corria bem com atividades curtas e que despertassem o interesse do grupo.	
9. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1, 2, 3, 4, 5) no final ano:	
Bem-estar emocional: 4	Implicação: 4

Período de vigência: de novembro de 2020 a julho de 2021.

ANEXO 3.2. Criança 13. L.

Criança: 13. L. Idade da criança: 5 anos	
1. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1, 2, 3, 4, 5):	
Bem-estar emocional: 3	Implicação: 3
2. Impressão geral acerca da criança:	
A 13. L. é uma criança muito inteligente e reservada, é uma criança bilingue em que o português é a sua segunda língua. Ao falar espanhol, a sua língua materna, fala muito e de uma maneira mais confortável, com o português é um bocadinho mais reservada. A 13. L. está sinalizada porque se isola muito e apresenta algumas dificuldades a nível da articulação e da motricidade. Quando se sente frustrada isola-se ainda mais e chora em silêncio. Recentemente, em dezembro, sofreu uma situação traumática quando foi visitar a sua família ao Chile, presenciou a fúria de um terramoto. Depois de esse episódio ficou ainda mais quieta, reservada e medrosa, tanta em casa como na escola.	
3. Dados familiares:	
Só a mãe da 13. L. é que aparece na escola, o pai não é frequente na instituição, mas a criança fala bastante de ambos.	
4. Relações:	
A 13. L. é uma menina muito querida e calma, a relação com as outras crianças não é de grande confiança, assim como com os adultos.	
5. Implicação:	
No que toca a atividades a criança demonstra interesse nas mesmas, mas participa pouco de forma voluntária. Mantém sempre uma postura calma e serena no decorrer do dia e das atividades, no exterior consegue libertar-se mais e interagir mais com o grupo. Áreas curriculares implícitas nas atividades com boa implicação: área do conhecimento do mundo e área de expressão e comunicação, nomeadamente o domínio da matemática. Áreas curriculares implícitas nas atividades com fraca implicação: no caso desta criança o desinteresse não está ligado às áreas curriculares.	

6. Recolha dos dados de opinião da criança sobre o jardim de infância:

Para saber a opinião das crianças seleccionadas sobre o jardim de infância, foi realizada uma entrevista às mesmas, a entrevista decorreu em forma de uma conversa informal, começou com uma explicação simples e apropriada do meu trabalho de investigação, de acordo com as competências da criança.

Pessoal, espaço e organização:

Sabes porque é que vens para o jardim de infância?

- Não

Gostas de estar aqui? O que te faz feliz aqui? E triste?

- Sim. Ir à rua. Nada.

O que é que fazes no jardim de infância? O que gostas mais, e menos, de fazer aqui?

- Nós brincamos com os jogos. Gosto de tu.

Como arranjaste amigos?

- Adoro brincar com eles, chamo-os para brincar.

Quem é que te ajuda a aprender aqui no jardim de infância?

- A Madalena (colega)

Há alguma coisa que não possas fazer?

- Não bater nos meninos, não magoar, não dar pontapés

O que é que fazem as educadoras? O que gostas mais nelas?

- Elas mandam. Gosto mais quando elas nos levam à rua. Elas são calmas.

Qual é o sítio em que mais gostas de estar? Porquê?

- Nos baloiços, porque tem coisas divertidas

Se pudesses mudar alguma coisa na sala e/ou na escola, o que mudavas? Gostavas de ser tu a organizar a sala?

-Bem, não sei. Gostava

Gostas mais de estar na sala ou no exterior, na rua?

- Na rua, lá fora

Planeamento, avaliação e registo:

De manhã, quando chegas, como é que sabes o que vão fazer?

- Aprender

Gostavas de planear uma atividade ou um dia? Decidir o que fazer, como, o tempo e os materiais a utilizar? O que escolhias fazer?

-Gostava, fazia coisas alegres, brincávamos o dia todo.

~~Há regras na sala? Quais são? Concordas com elas?~~

Quando uma criança faz uma coisa muito bem feita, o que é que acontece?

- Magoa as pessoas.

Quando se portam mal ou se chateiam o que é que acontece?

- A Teresa chateia-se

Todas as crianças têm de fazer as mesmas coisas ou podem fazer coisas diferentes?

- Podem fazer as mesmas coisas

~~Quando não concordas com alguém ou com alguma coisa sentes-te confortável para partilhar a tua opinião?~~

Como é que te sentes quando pedem a tua opinião?

- Gosto. Gosto de dizer que adoro a minha família.

Quando vais para casa, contas aos pais o que estiveste a fazer no jardim de infância?

- Essa já não sei

O que é que os teus pais dizem acerca do jardim de infância? Achas que têm razão?

- Acham bonita

Queres fazer-me alguma pergunta?

- Acho que não tenho nada para dizer

7. Definição de objetivos e iniciativas:	
Pontos fortes:	Aspetos a melhorar:
Criança bastante inteligente que preciso de um ambiente mais calmo e tranquilo para conseguir realizar as tarefas.	Tornar as atividades mais calmas para a criança se sentir confortável a participar voluntariamente em grande grupo, e pedir mais vezes a sua participação.
8. Avaliação individual final:	
A 13. L. começou a participar mais após a construção de uma boa relação com a educadora responsável e comigo, o facto da melhor amiga voltar a ser uma criança assídua e pontual também melhorou o conforto da L., por imitação, participava e falava mais espontaneamente.	
9. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1, 2, 3, 4, 5) no final ano:	
Bem-estar emocional: 3	Implicação: 4

Período de vigência: de novembro de 2020 a julho de 2021.

ANEXO 3.3. Criança 17. M. P.

Criança: 17. M. P. Idade da criança: 6 anos	
1. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1, 2, 3, 4, 5):	
Bem-estar emocional: 5	Implicação: 5
2. Impressão geral acerca da criança:	
A 17. M. P. é uma criança muito bem desenvolvida e estável, a 17. M. P. já consegue escrever e ler algumas palavras. Este facto acontece porque os pais da criança, desde cedo, estimularam a criança com momentos e atividades enriquecedoras. A menina articula as palavras muito bem, apesar de às vezes se atropelar a falar, pois está a pensar em tanta coisa, ou está tão feliz por estar a partilhar os seus pensamentos que a sua linguagem verbal não conseguem acompanhar o seu raciocínio. A criança é muito calma e amiga, muitas das vezes depois de acabar os seus trabalhos disponibiliza-se para ajudar os amigos, sabe formular uma opinião, criar as próprias ideias e verbalizar as suas vontades e curiosidades. É uma criança tranquila e muita autónoma	
3. Dados familiares:	
Os pais são bastante interessados e participativos, com a autorização da educadora deixam a criança levar sempre materiais interessantes para partilhar com o grupo, assim como partilhas de experiências. A criança tem uma irmã mais nova de quem gosta muito e tem uma relação bastante próxima com todo a sua família.	
4. Relações:	
A 17. M. P. é uma menina muito querida, calma e faladora, que mantém uma excelente relação com todos os adultos da instituição. Por vezes, até com os pais das outras crianças a 17. começa uma conversa devido a uma curiosidade, sendo sempre muito educada e curiosa.	
5. Implicação:	
No que toca a atividades a criança demonstra-se sempre estar bastante implicada, quando é um tema que realmente lhe suscita curiosidade trona-se irrequieta e faladora, não deixando espaço para o grupo participar.	

Áreas curriculares implícitas nas atividades com boa implicação: área do conhecimento do mundo e área de expressão e comunicação.

Áreas curriculares implícitas nas atividades com fraca implicação: área de formação pessoal e social.

6. Recolha dos dados de opinião da criança sobre o jardim de infância:

Para saber a opinião das crianças selecionadas sobre o jardim de infância, foi realizada uma entrevista às mesmas, a entrevista decorreu em forma de uma conversa informal, começou com uma explicação simples e apropriada do meu trabalho de investigação, de acordo com as competências da criança.

Pessoal, espaço e organização:

Sabes porque é que vens para o jardim de infância?

- Para eu poder aprender coisas novas que não aprendi enquanto não vim para aqui.

Gostas de estar aqui? O que te faz feliz aqui? E triste?

- Sim, é muito divertido para poder brincar com os meus amigos e aprender coisas novas, poder ir brincar, poder ir à rua, ir brincar com os meus amigos. Não sei bem.

O que é que fazes no jardim de infância? O que gostas mais, e menos, de fazer aqui?

- Fazemos atividades, colagens, atividades do corpo humano, da roda alimentar, desenhos. Gosto muito quando vou ao parque brincar e às casinhas e quando eu faço atividades e desenhos. Não sei o que gosto menos de fazer porque a escola é toda boa.

Como arranjaste amigos?

- Fui sabendo o nome deles, fui conhecendo-os e brincando e falando com eles, ler histórias ao pé deles e fiz amigos novos que não tinha antes.

Quem é que te ajuda a aprender aqui no jardim de infância?

- As professoras e os amigos.

Há alguma coisa que não possas fazer?

- Não, posso fazer tudo menos zangarmo-nos.

O que é que fazem as educadoras? O que gostas mais nelas?

- Ajudam-nos, fazem trabalhos connosco, atividades, e eu gosto muito delas. Gosto da Teresa por me ensinar muitas coisas e da Carla por poder brincar connosco.

Qual é o sítio em que mais gostas de estar? Porquê?

- Nas casinhas e do Parque dos Pequenitos, porque tem casinhas para nós deitarmo-nos nas janelas, tem casinhas de outro mundo, mas tudo em pequenito para as crianças aprenderem.

Se pudesses mudar alguma coisa na sala e/ou na escola, o que mudavas? Gostavas de ser tu a organizar a sala?

-Gostava, mudava a cor para uma cor mais alegre.

Gostas mais de estar na sala ou no exterior, na rua?

- Gosto mais de exterior porque podemos apanhar ar fresco e temos muitos sítios para brincar às escondidas e à apanhada.

Planeamento, avaliação e registo:

De manhã, quando chegas, como é que sabes o que vão fazer?

- Eu não sei, ainda não aprendemos isso

Gostavas de planear uma atividade ou um dia? Decidir o que fazer, como, o tempo e os materiais a utilizar? O que escolhias fazer?

- Sim, fazia o dia todo de atividades no exterior e dentro da sala e na parte da tarde iam estar livres a brincar nas casinhas.

Há regras na sala? Quais são? Concordas com elas?

- Sim, às vezes há regras. Às vezes para os meninos não estarem a fazer aquilo que não podem fazer e para não estarem chateados.

Quando uma criança faz uma coisa muito bem feita, o que é que acontece?

- Não sei.

Quando se portam mal ou se chateiam o que é que acontece?

- Quando se portam mal a Carla (auxiliar) pode ficar chateada e colocar os meninos de castigo, para pensar no que ela fez e voltar mais calma.

Todas as crianças têm de fazer as mesmas coisas ou podem fazer coisas diferentes?

- Podem fazer coisas diferentes, brincar e desenhos diferentes, atividades diferentes, mas há atividades em que têm de participar todos mas mesmo assim podem fazer coisas diferentes, por exemplo num desenho cada menino faz o desenho à sua maneira, outras vezes há uns que gostam de uma coisa e outros gostam de outra, e a Teresa faz das duas maneiras.

Quando não concordas com alguém ou com alguma coisa sentes-te confortável para partilhar a tua opinião?

- Sim, mas não posso dizer isso se não as minhas amigas chateiam-se. Elas chateiam-se sempre comigo e não brincam comigo. Sinto-me sem palavras e triste. Como é que te sentes quando pedem a tua opinião? - A Teresa deixa-me dar a minha opinião. Quando vais para casa, contas aos pais o que estiveste a fazer no jardim de infância? - Sim, conto algumas coisas, quando estou a rezar com a minha mana a aos pais, ao deitar depois de ler a história, conto ao meu pai e à minha mãe o que fiz na escola. O que é que os teus pais dizem acerca do jardim de infância? Achas que têm razão? - Elas gostam Queres fazer-me alguma pergunta? - Não	
7. Definição de objetivos e iniciativas:	
Pontos fortes:	Aspetos a melhorar:
Criança bastante inteligente e interessada.	Fazer com que a 17. M. P. aprenda a gerir as suas emoções e saiba dizer não às amigas, para escolher o que quer fazer, com quem e quando, de forma livre e feliz.
8. Avaliação individual final:	
A 17. M. P. é uma criança com um desenvolvimento excelente, que só precisa de acreditar mais em si e saber que as suas vontades são válidas. Apesar de as amigas da 17. M. P. serem chamadas à atenção para criarem espaço também para as vontades da 17. M. P. o mesmo não aconteceu. Felizmente a criança começou a brincar e a passar mais tempo com outras meninas do grupo, que deixam a 17. M. P. ter uma participação ativa e expressar as suas vontades e gostos.	
9. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1, 2, 3, 4, 5) no final do ano:	
Bem-estar emocional: 5	Implicação: 5

Período de vigência: de novembro de 2020 a julho de 2021.

ANEXO 3.4. Criança 18. M. R. M.

Criança: 18. M. R. M. Idade da criança: 6 anos	
1. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1, 2, 3, 4, 5):	
Bem-estar emocional: 5	Implicação: 5
2. Impressão geral acerca da criança:	
A 18. M.R.M. é uma criança muito bem desenvolvida e estável, a 18. M.R.M. já consegue escrever o seu nome e pede ajuda para perceber quais são os números e letras representados. É uma criança que fala muito bem e que é muito curiosa. É uma criança agitada e bastante autónoma.	
3. Dados familiares:	
Os pais desta menina são interessados e participativos, principalmente a mãe, nesta família há uma irmã mais nova que a ajuda a moderar e a ajustar as suas emoções e decisões, assim como o seu comportamento.	
4. Relações:	
A 18. M.R.M. é uma criança que está bastante confortável e à vontade na instituição, mantém uma excelente relação com todos os meninos e adultos da instituição.	
5. Implicação:	
No que toca a atividades a criança demonstra-se sempre estar bastante implicada, sabe estar e ouvir, consegue respeitar o outro e aguardar pela sua vez de participar. Participa a maioria das vezes, abertamente e espontaneamente. Áreas curriculares implícitas nas atividades com boa implicação: todas as áreas. Áreas curriculares implícitas nas atividades com fraca implicação: área de expressão e comunicação, nomeadamente no domínio da educação física.	
6. Recolha dos dados de opinião da criança sobre o jardim de infância:	
Para saber a opinião das crianças selecionadas sobre o jardim de infância, foi realizada uma entrevista às mesmas, a entrevista decorreu em forma de uma conversa informal, começou	

com uma explicação simples e apropriada do meu trabalho de investigação, de acordo com as competências da criança.

Pessoal, espaço e organização:

Sabes porque é que vens para o jardim de infância?

- Para aprender e para nós (crianças) deixarmos os pais trabalharem.

Gostas de estar aqui? O que te faz feliz aqui? E triste?

- Gosto. Estar com os meus amigos. Nada me deixa triste.

O que é que fazes no jardim de infância? O que gostas mais, e menos, de fazer aqui?

- Brinco, aprendo, comemos, muitas coisas. Gosto mais de brincar na varanda. Não sei o que gosto menos.

Como arranjaste amigos?

- Eu cheguei à escola e não conhecia ninguém, só conhecia a M. porque brincamos desde pequenas e então depois encontrámos mais meninas.

Quem é que te ajuda a aprender aqui no jardim de infância?

- A educadora, a auxiliar e a Sofia.

Há alguma coisa que não possas fazer?

- Há, não sei quais são, mas sei que há regras.

O que é que fazem as educadoras? O que gostas mais nelas?

- Ajudam-nos a aprender. Gosto do sentido de humor delas.

Qual é o sítio em que mais gostas de estar? Porquê?

- No exterior, no parque a brincar.

Se pudesses mudar alguma coisa na sala e/ou na escola, o que mudavas? Gostavas de ser tu a organizar a sala?

- Não sei, acho que pintávamos mais.

Gostas mais de estar na sala ou no exterior, na rua?

- No exterior

Planeamento, avaliação e registo:

De manhã, quando chegas, como é que sabes o que vão fazer?

- Eu não sei, a educadora é que manda

Gostavas de planear uma atividade ou um dia? Decidir o que fazer, como, o tempo e os materiais a utilizar? O que escolhias fazer?

- Não sei, acho que pintávamos mais

Há regras na sala? Quais são? Concordas com elas?

- Não sei

Quando uma criança faz uma coisa muito bem feita, o que é que acontece?

- Não sei

Quando se portam mal ou se chateiam o que é que acontece?

- Ficam de castigo, podem não ir para a rua ou assim

Todas as crianças têm de fazer as mesmas coisas ou podem fazer coisas diferentes?

- Podem fazer coisas diferentes

Quando não concordas com alguém ou com alguma coisa sentes-te confortável para partilhar a tua opinião?

- Sim

Como é que te sentes quando pedem a tua opinião?

- Gosto

Quando vais para casa, contas aos pais o que estiveste a fazer no jardim de infância?

- Às vezes não, mas quando era mais pequena, ao jantar, primeiro era a minha mãe, depois o meu pai e depois era eu a contar o meu dia. Agora já não fazemos isso tantas vezes porque a minha irmã ainda não sabe falar

O que é que os teus pais dizem acerca do jardim de infância? Achas que têm razão?

- Não sei, não dizem nada

Queres fazer-me alguma pergunta?

- Não

7. Definição de objetivos e iniciativas:

Pontos fortes:

Criança inteligente e interessada.

Aspetos a melhorar:

8. Avaliação individual final:

A 18. M.R.M. é uma criança com um desenvolvimento excelente, no que diz respeito ao seu bem-estar e implicação não tem de melhorar nenhum aspeto em concreto, está muito bem posicionada e com um desenvolvimento normal para o intervalo de idade onde se encontra.	
9. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1, 2, 3, 4, 5) no final do ano:	
Bem-estar emocional: 5	Implicação: 5

Período de vigência: de novembro de 2020 a julho de 2021.

ANEXO 3.5. Criança 21. M. M. P.

Criança: 21. M. M. P. Idade da criança: 5 anos	
1. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1, 2, 3, 4, 5):	
Bem-estar emocional: 4	Implicação: 4
2. Impressão geral acerca da criança:	
O 21. M. M. P. é uma criança bem desenvolvida e estável, com os limites bem definidos.	
3. Dados familiares:	
Os pais do M. são interessados e participativos, apesar de não serem muito presentes na escola. O M. tem um irmão 15 mais velho, o que o levou a saber respeitar o tempo e o espaço do outro.	
4. Relações:	
O 21. M. M. P. mantém uma relação de confiança e próxima com todo o grupo e toda a equipa educativa.	
5. Implicação:	
No que toca a atividades a criança demonstra-se sempre bastante implicada, participa muitas vezes de forma espontânea, sabe estar e ouvir, consegue respeitar o outro e aguardar pela sua vez de participar. Áreas curriculares implícitas nas atividades com boa implicação: área do conhecimento do mundo e área de formação pessoal e social. Áreas curriculares implícitas nas atividades com fraca implicação: área de expressão e comunicação, nomeadamente o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.	
6. Recolha dos dados de opinião da criança sobre o jardim de infância:	
Para saber a opinião das crianças selecionadas sobre o jardim de infância, foi realizada uma entrevista às mesmas, a entrevista decorreu em forma de uma conversa informal, começou com uma explicação simples e apropriada do meu trabalho de investigação, de acordo com as competências da criança.	

Pessoal, espaço e organização:

Sabes porque é que vens para o jardim de infância?

- Sei, para aprender coisas

Gostas de estar aqui? O que te faz feliz aqui? E triste?

- Gosto. Gosto de quando vou às casinhas e há atividades. O que me faz triste é quando alguém diz mal de mim.

O que é que fazes no jardim de infância? O que gostas mais, e menos, de fazer aqui?

- Eu brinco faço desenhos, vou à rua, vou aos baloiços. Gosto de ir fazer atividades ao Portugal dos Pequenitos. Gosto menos é de quando dizem mal de mim.

Como arranjaste amigos?

- Eu primeiro vim para esta escola e depois conheci amigos, agora já ando aqui há muito tempo, desde que tinha 3 anos.

Quem é que te ajuda a aprender aqui no jardim de infância?

- As professoras

Há alguma coisa que não possas fazer?

- Não posso passar a fita da varanda, não posso ir para o labirinto

O que é que fazem as educadoras? O que gostas mais nelas?

- As professoras ensinam-nos coisas e dizem-nos coisas divertidas. Ensinam, o que eu gosto mais delas é quando elas dão a maçã.

Qual é o sítio em que mais gostas de estar? Porquê?

- Nas casinhas, porque eu posso entrar nelas e posso entrar em todas

Se pudesses mudar alguma coisa na sala e/ou na escola, o que mudavas? Gostavas de ser tu a organizar a sala?

- Mudava todas as regras e assim já podia ir ao labirinto

Gostas mais de estar na sala ou no exterior, na rua?

- Ir lá para fora

Planeamento, avaliação e registo:

De manhã, quando chegas, como é que sabes o que vão fazer?

- Primeiro brincamos, depois vamos comer a maçã, a Carla e a Teresa ensinam coisas, depois vamos lanchar, depois vamos dormir, depois almoçamos, depois vamos para a sala brincar e depois a minha mãe vem-me buscar.

Gostavas de planejar uma atividade ou um dia? Decidir o que fazer, como, o tempo e os materiais a utilizar? O que escolhias fazer?

- Sim, eu planeava coisas muito boas todos os dias, eu dizia que íamos ver o Portugal dos Pequenitos e ir brincar por todo o Portugal dos Pequenitos.

Há regras na sala? Quais são? Concordas com elas?

- Não sei

Quando uma criança faz uma coisa muito bem feita, o que é que acontece?

- Eu fico triste.

Quando se portam mal ou se chateiam o que é que acontece?

- Ficam de castigo

Todas as crianças têm de fazer as mesmas coisas ou podem fazer coisas diferentes?

- Podem fazer coisas diferentes

Quando não concordas com alguém ou com alguma coisa sentes-te confortável para partilhar a tua opinião?

- Sim

Como é que te sentes quando pedem a tua opinião?

- Gosto

Quando vais para casa, contas aos pais o que estiveste a fazer no jardim de infância?

- Sim, eles não dizem nada

O que é que os teus pais dizem acerca do jardim de infância? Achas que têm razão?

- Não sei, não dizem nada

Queres fazer-me alguma pergunta?

- Não

7. Definição de objetivos e iniciativas:

Pontos fortes:

Aspetos a melhorar:

Criança inteligente e interessada.	Criar laços com o grande grupo e não só com o grupinho de meninos com que costuma brincar.
8. Avaliação individual final:	
O 21. M. M. P. é uma criança bem desenvolvida a todos os níveis, precisa de criar mais laços de amizade para assim estar mais confortável no ambiente educativo.	
9. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1, 2, 3, 4, 5) no final do ano:	
Bem-estar emocional: 4	Implicação: 4

Período de vigência: de novembro de 2020 a julho de 2021.

ANEXO 3.6. Criança 23. S. D.

Criança: 23. S. D. Idade da criança: 5 anos	
1. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1, 2, 3, 4, 5):	
Bem-estar emocional: 3	Implicação: 3
2. Impressão geral acerca da criança:	
O 23. S. D. é um menino muito amoroso, mas muito rebelde, está sempre pronto para contrariar seja quem for e acaba por se sentir frustrado com as situações, mas não consegue reagir de outra forma. Por vezes acaba por ser mal-educado e agressivo quando fica mais triste e frustrado.	
3. Dados familiares:	
O 23. S. D. tem dois irmãos mais velhos, os pais não visitam nem são muito presentes na instituição.	
4. Relações:	
O menino mantém uma boa relação com a educadora, já com a auxiliar e com o grupo é consoante os acontecimentos.	
5. Implicação:	
No que toca a atividades a criança demonstra algum interesse nas mesmas, mas muitas das vezes perturba o normal funcionamento, mesmo que seja um tema do seu interesse, só para ter a atenção da educadora e dos colegas. As reações desses acontecimentos fazem com que o menino se sinta excluído e frustrado, o que gera ainda mais conflito de emoções.	
6. Recolha dos dados de opinião da criança sobre o jardim de infância:	
Para saber a opinião das crianças seleccionadas sobre o jardim de infância, foi realizada uma entrevista às mesmas, a entrevista decorreu em forma de uma conversa informal, começou com uma explicação simples e apropriada do meu trabalho de investigação, de acordo com as competências da criança. <u>Pessoal, espaço e organização:</u> Sabes porque é que vens para o jardim de infância? - Sim, na escola aprendemos coisas para ir para a escola primária.	

Gostas de estar aqui? O que te faz feliz aqui? E triste?

- Gosto. O que faz feliz é brincar. O que deixa triste é baterem-me e deixarem-me sozinho a brincar com outra coisa.

O que é que fazes no jardim de infância? O que gostas mais, e menos, de fazer aqui?

- Faço trabalhos para aprender coisas. Gosto mais de desenhar. Gosto menos de pintar.

Como arranjaste amigos?

- Perguntei e eles disseram que sim

Quem é que te ajuda a aprender aqui no jardim de infância?

- As professoras

Há alguma coisa que não possas fazer?

- Não posso atirar pedras, não posso bater aos outros

O que é que fazem as educadoras? O que gostas mais nelas?

- As professoras ajudam a perceber o que é bom para os meninos, são as mães aqui na escola. Gosto que elas me deixem brincar em paz.

Qual é o sítio em que mais gostas de estar? Porquê?

- Gosto de brincar no parque, é agradável

Se pudesses mudar alguma coisa na sala e/ou na escola, o que mudavas? Gostavas de ser tu a organizar a sala?

- Mudava para que a escola fosse uma escola de gelado

Gostas mais de estar na sala ou no exterior, na rua?

- Gosto mais de estar lá fora

Planeamento, avaliação e registo:

De manhã, quando chegas, como é que sabes o que vão fazer?

- Eu sei como é que são os outros dias, por isso sei como é o dia de hoje

Gostavas de planear uma atividade ou um dia? Decidir o que fazer, como, o tempo e os materiais a utilizar? O que escolhias fazer?

-Gostava que os outros meninos tivessem boa educação se eu fosse professor, não deixava os meninos baterem aos outros

Há regras na sala? Quais são? Concordas com elas?

- Há.

Quando uma criança faz uma coisa muito bem feita, o que é que acontece?	
- Ele não fica de castigo.	
Quando se portam mal ou se chateiam o que é que acontece?	
- A Teresa ralha	
Todas as crianças têm de fazer as mesmas coisas ou podem fazer coisas diferentes?	
- Têm de fazer todos a mesma coisa mas faz um de cada vez.	
Quando não concorda com alguém ou com alguma coisa sentes-te confortável para partilhar a tua opinião?	
Como é que te sentes quando pedem a tua opinião?	
- Mais ou menos, não gosto quando se riem	
Quando vais para casa, contas aos pais o que estiveste a fazer no jardim de infância?	
- Sim	
O que é que os teus pais dizem acerca do jardim de infância? Achas que têm razão?	
- Eles gostam	
Queres fazer-me alguma pergunta?	
- Não	
7. Definição de objetivos e iniciativas:	
Pontos fortes:	Aspetos a melhorar:
Criança inteligente que preciso de carinho e calma, que num ambiente mais tranquilo onde é convidado a liderar o grupo se porta muito bem.	Diminuir a ansiedade e a frustração.
8. Avaliação individual final:	
Ao tornar este menino num participante ativo nas atividades este consegue estar mais atento e implicado, orgulhando-se de si próprio com bastante carinho. Os comportamentos que tem dizem-nos que sobre falta de atenção, uma coisa que a escola deve combater, já que esta problemática vem de casa.	
9. Assinalar os níveis de funcionamento geral da criança (1, 2, 3, 4, 5) no final do ano:	
Bem-estar emocional: 4	Implicação: 3

Período de vigência: de novembro de 2020 a julho de 2021

ANEXO 4. Caracterização do grupo de acordo com o SAC

Data: 14/06/2021

Crianças	Nível geral de bem-estar						Nível geral de implicação						Comentários
Nomes	1	2	3	4	5	?	1	2	3	4	5	?	
1. A. G.				X						X			Bom desenvolvimento.
2. A. L.				X							X		Bom desenvolvimento.
3. A. M.					X						X		Excelente desenvolvimento.
4. B. M.				X					X				Com o passar do ano letivo a criança tornou-se mais confiante e criou mais laços, gosta de usufruir do tempo no JI com as amigas e consegue despedir-se dos pais com mais facilidade.
5. B. B.			X						X				Não consegue terminar atividades, mesmo com apoio individual. Sempre que possível está na área da manta a brincar com carros e/ou legos, normalmente sempre com o mesmo grupo de amigos.
6. D. F.			X						X				Uma criança que já se vê com mais confiança, este facto também levou a que conseguisse criar mais amizades no grupo, deixando-a mais confortável no mesmo.
7. D.						X						X	Criança ausente.
8. E. L.			X						X				A criança apresenta dificuldades a vários níveis. É muito carinhoso e com apoio individual tenta combater as suas dificuldades e frustrações.
9. E. C.					X						X		Excelente desenvolvimento.
10. G.				X					X				Pouco assíduo e impontual. Sempre que participa em atividades tenta despachá-las para ir brincar, para aproveitar o pouco tempo que passa no JI, a brincar com os amigos.

11. J. G.			X					X						Pouco assíduo e impontual, já consegue fazer algumas tarefas sozinho e já fez mais amigos no grupo, ainda assim está sempre de olho no irmão (10. G) e nos seus amigos.
12. J. A.				X						X				Bom desenvolvimento.
13. L.			X						X					Criança que apresenta dificuldades de relacionamento, com incentivação já colabora mais com o resto do grupo.
14. M. R.				X						X				Bom desenvolvimento.
15. M. G.			X						X					Muito distraído e desajeitado, não acaba as brincadeiras e tem vários conflitos com os colegas por esta razão.
16. M. I.			X						X					Pouco assíduo e impontual, mas encontra-se num nível médio.
17. M. P.					X						X			Excelente desenvolvimento.
18. M. R. M.					X						X			Excelente desenvolvimento.
19. M. R. P.					X					X				Bom desenvolvimento.
20. M. M.			X						X					Ao não ser assídua e pontual acaba por não acompanhar os colegas, tanto nas aprendizagens como nas amizades e isso deixa a criança frustrada.
21. M. M. P.				X						X				Bom desenvolvimento.
22. S. M.			X						X					Uma criança calma e que tem medo da reprovção dos colegas, mesmo assim já consegue interagir com todo o grupo.
23. S. D.			X						X					Criança com problemas de comportamento, para solucionar estes momentos o menino começou a ter funções nas rotinas diárias para se manter ativo e útil. Os comportamentos ficaram mais ajustados, mas não resolvidos.

Legenda: Vermelho: crianças que suscitam preocupação em termos de bem-estar ou implicação;

Laranja: crianças que parecem funcionar em níveis médios ou crianças que suscitam dúvidas;

Verde: assinala as crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no JI.

